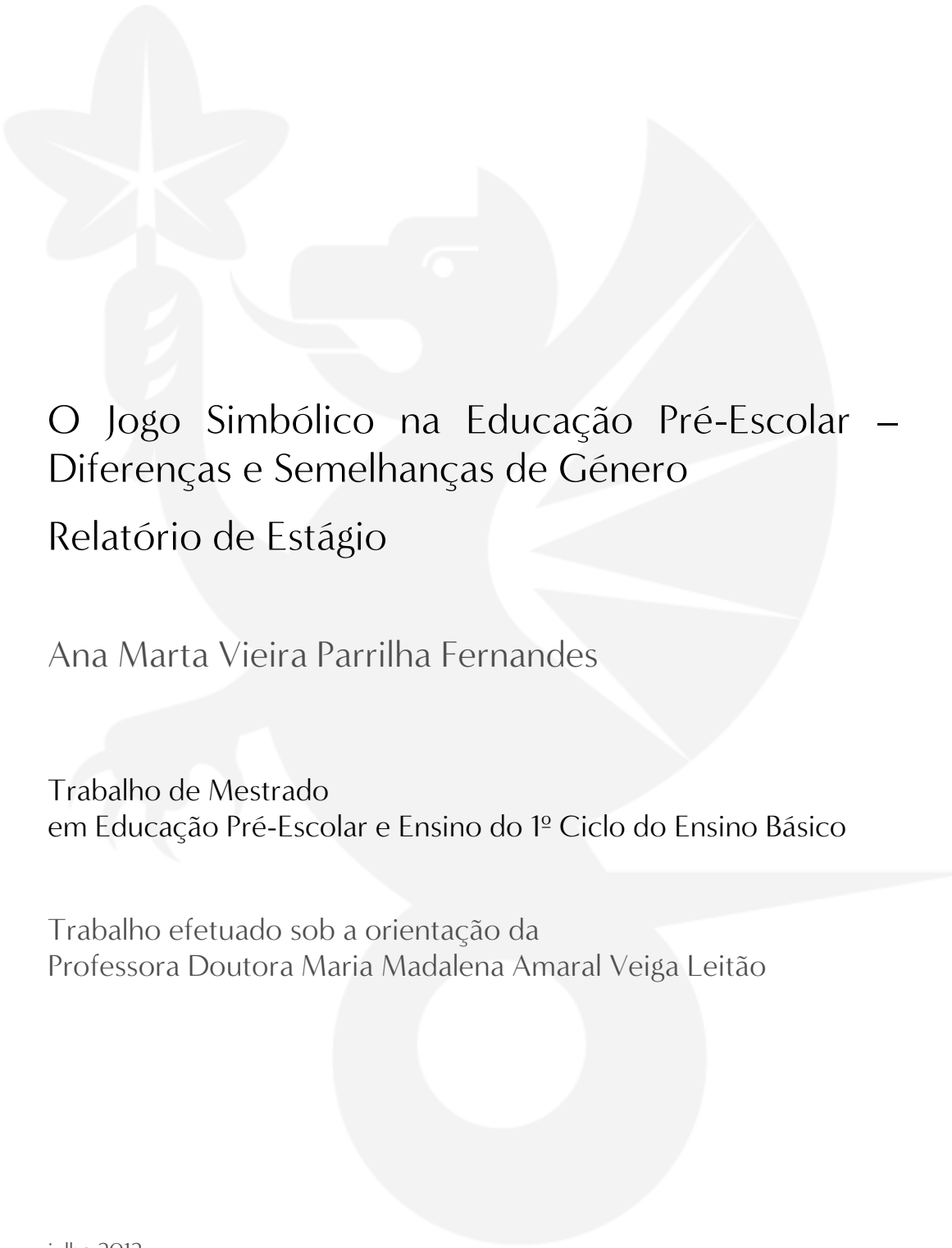




Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação



# O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar – Diferenças e Semelhanças de Género

## Relatório de Estágio

Ana Marta Vieira Parrilha Fernandes

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

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Madalena Amaral Veiga Leitão

julho 2012

# **O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar - Diferenças e Semelhanças de Género**

**Ana Marta Vieira Parrilha Fernandes**

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Madalena Leitão, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.



Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles  
que estiveram sempre do meu lado e  
acreditaram que era possível.

“O verdadeiro homem mede a sua força, quando se defronta com o obstáculo.”  
Antoine de Saint Exupéry

**O júri**

Presidente

Prof. Doutor

## Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todas as pessoas que deram a sua contribuição para que este Relatório de Estágio fosse realizado, a quem deixo, aqui, o meu agradecimento sincero.

Em especial agradeço à minha orientadora Professora Doutora Madalena Leitão pela sua disponibilidade, pela partilha do seu conhecimento científico e pelo constante encorajamento. Estou grata pela liberdade de ação que me permitiu, que foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Estou, também, muito grata à Instituição e à Educadora que me acolheram e aos “meus” meninos, pois sem eles não poderia ter realizado o estudo.

Gostaria, ainda, de deixar uma palavra de apreço à minha família (mãe, pai, irmã, avó, padrinho, cunhado e sobrinho), bem como aos meus amigos verdadeiros pelo incentivo de todos os dias. E em especial, a uma “estrelinha” que está a olhar por mim.

Deixo também uma palavra de carinho ao meu namorado pelo apoio incondicional.

E por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Um muito obrigada!

## Resumo

As crianças, ao brincar espontaneamente, imitam ações e situações do cotidiano, que observam ou vivenciam, transformando-as em função dos seus desejos e imaginação (Vygotsky). É através deste processo real-imaginário que as crianças constroem o real, criam laços afetivos com os outros e se vão inserindo na sociedade humana.

O jogo simbólico (Piaget), mais vulgarmente designado no Jardim de Infância por faz-de-conta, permite às crianças, que o realizam sozinhas, ou em pequenos grupos, a atualização de elementos do real ausente, pelo que se torna um precioso instrumento para a recolha de dados sobre a relação das crianças com o mundo. Como este estudo pretendia conhecer as ações e atitudes das crianças da Educação Pré-Escolar no respeitante às diferenças de género, centrámos a nossa observação no jogo simbólico que as crianças desenvolvem nos cantinhos do Jardim de Infância.

O Estudo de Caso de cariz qualitativo foi a metodologia de investigação adotada e como métodos de recolha de dados foram utilizados o de Observação das crianças nos cantinhos e o de Entrevistas semiestruturadas, aplicadas quer às crianças, quer à Educadora responsável pelo grupo. O grupo da amostra foi constituído por 20 crianças, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com 4 e 5 anos de idade.

A análise dos dados obtidos mostrou algumas diferenças no desempenho de personagens e papéis, bem como na escolha de adereços de personagem, mas igualmente, muitas semelhanças em diferentes aspetos, nomeadamente no género de brincadeiras, no tipo de atividades representadas e na utilização dos objetos existentes nos cantinhos. Pudemos constatar que as meninas e os meninos de 4 e 5 anos observados já têm uma noção identitária de género, particularmente revelada na escolha das personagens humanas a representar, pois as meninas escolheram sempre personagens femininas e os meninos escolheram sempre personagens masculinas.

**Palavras-chave:** Estudo de Género; Jogo Simbólico; Desenvolvimento da Criança; Pré-Escolar; Faz-de-Conta; Atividade lúdica.

## Abstract

When children are playing spontaneously they imitate actions and everyday situations, things that they observed or experienced, transforming them according to their wishes and imagination (Vygotsky). It is through this real-imaginary process that children build the reality, create emotional bonds with others and begin to enter into human society.

The Symbolic game (Piaget), more commonly referred in kindergarten by make-believe, allows children, who perform it alone or in small groups, to update the real missing elements, and that's why "symbolic game" is a valuable tool for collecting data on children's relationships with the world. The main objective of this study was to understand the actions and attitudes of children in preschool, with regard to gender differences, and, because of that, we focused our observation in that "make-believe" that children develop in the corners of the kindergarten.

A Case Study of a qualitative nature was the research methodology adopted and, as methods of data collection, we also used observation of children in the corners and semistructured interviews, which were applied to children and to their educator. The sample group included 20 children, 10 females and 10 males, between 4 and 5 years old.

The analyzed data showed us some differences in the performance of characters and roles, as well as the choice of props character, but there were also many similarities, especially in the kind of games that were chosen, the type of activities involved and in the use of objects in the corners. We observed that girls and boys, between 4 and 5 years old, already have a notion of gender identity, particularly revealed in the choice of human characters that they want to represent, because girls always chose female characters and boys always chose male characters.

**Keywords:** Gender Studies, Symbolic Game, Child development, Preschool; Make-Believe; Playful activity.

## Índice geral

Índice de Quadros.....	ix
Índice de Gráficos .....	x
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico .....	4
1. As crianças da Educação Pré - Escolar e as diferenças de género .....	4
1.1 Síntese .....	8
2. A Atividade lúdica e o desenvolvimento da criança .....	9
2.1 Numa perspetiva psicológica .....	9
2.1.1. Piaget .....	9
2.1.2. Vygotsky .....	10
2.2. O Jogo simbólico no Pré-Escolar, em crianças com 4/5 anos .....	12
2.2.1. A importância da atividade lúdica no jardim de infância .....	12
2.2.2 Os cantinhos do jardim de infância como espaço de oportunidades .....	13
2.2.3 A criança e o jogo simbólico .....	16
2.2.4. Síntese .....	20
Capítulo II - Metodologia e procedimentos metodológicos .....	21
1. Objetivo do Estudo, Hipótese e Questões Orientadoras .....	21
2. Metodologia de Investigação .....	22
2.1 Tipo de Investigação - Estudo de Caso .....	23
2.2. Instrumentos de recolha de dados .....	24
2.2.1 Observação .....	24
2.2.1.1. Notas de Campo .....	25
2.2.1.2. Grelhas de observação .....	25
2.2.2. Entrevistas .....	25
2.2.2.1. Entrevistas às crianças .....	26
2.2.2.2. Entrevista à Educadora.....	27
3. Procedimentos metodológicos .....	28
3.1 Enquadramento institucional.....	28
3.2. A Sala do jardim de infância .....	28
3.3. A experiência de Estágio.....	29
3.4. A Constituição da Amostra.....	30
3.5. Observação e notas de campo .....	31
3.6. Entrevistas semiestruturadas às crianças .....	32
3.7. Entrevista semiestruturada à Educadora.....	34
Capítulo III - Análise de dados e discussão de resultados.....	36
1. Técnica e análise de dados: análise de conteúdo .....	36
2. Análise dos dados por Instrumento de recolha .....	37
2.1. Análise das entrevistas às crianças.....	37

2.2. Análise da entrevista à Educadora .....	38
2.3. Análise das Grelhas de Observação .....	39
2.3.1. Personagens e Papéis.....	39
2.3.2. Situações representadas .....	40
2.3.3. Relações sociais das crianças na sala.....	41
3. Triangulação dos dados e sua análise .....	42
3.1. Preferência dos espaços/cantinhos utilizados .....	42
3.2 Personagens e papéis.....	44
3.3. Relação Social .....	45
3.4. Atividades dominantes .....	45
3.5. Preferência/utilização dos materiais e objetos .....	47
Capítulo IV - Considerações Finais .....	50
1. Limitações deste Relatório .....	50
2. Relevância deste estudo .....	50
3. Recomendações.....	51
4. Conclusões e reflexão final .....	52
Referências Bibliográficas .....	56
Lista de Apêndices.....	61

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Dados das entrevistas às crianças .....	33
Quadro 2 - Dados da entrevista à Educadora .....	35
Quadro 3 - Dados relativos às preferências das crianças (Entrevistas e Observações) .....	42

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Gráfico Circular respeitante à percentagem de meninos e meninas em 2012. ....	28
<b>Gráfico 2</b> - Gráfico circular respeitante à percentagem de participantes na amostra. ....	30
<b>Gráfico 3</b> - Gráfico Circular respeitante à percentagem de meninos e meninas em 2011. ....	31
<b>Gráfico 4</b> - Gráfico de barras respeitante aos tipos de papéis. ....	39
<b>Gráfico 5</b> - Gráfico de barras respeitante às Relações Sociais das crianças. ....	41
<b>Gráfico 6</b> - Gráfico de barras respeitante à utilização dos cantinhos pelas crianças durante as observações.....	43
<b>Gráficos 7 e 8</b> - Gráficos de barras respeitante aos tipos de papéis, tanto dos meninos como das meninas.....	44

## Lista de abreviaturas

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**UNICEF** - Fundação das Nações Unidas para a Infância

**n/d** - Não tem data



## Introdução

O relatório que se apresenta, “O Jogo Simbólico na Educação Pré-escolar - Diferenças e Semelhanças de Género”, enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base um estudo de caso qualitativo que se centra na observação do jogo simbólico na educação pré-escolar, em crianças entre os 4 e 5 anos que frequentam o Jardim de Infância, para analisar as diferenças e semelhanças de género.

Como sabemos, a criança desta faixa etária expressa-se através do jogo, funcionando este como um meio pelo qual ela começa a afirmar as suas atitudes, a desenvolver as suas capacidades motoras, comunicativas, afetivas e cognitivas.

Através da observação direta e de entrevistas às crianças e à Educadora de Infância, pretende-se verificar se existem diferenças de género nas atividades de faz-de-conta desenvolvidas nos cantinhos, particularmente no cantinho da casinha, e se os materiais/adereços disponíveis são utilizados por ambos os géneros, ou se condicionam as escolhas das crianças.

Na Educação Pré-Escolar, o jogo pode ser um recurso de promoção e articulação de conteúdos, para o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes das crianças. Zabalza (1992, p.83) refere que “podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena”. Este ainda acentua que “o conceito de formação, (...), inclui a organização, elaboração e domínio das pulsões e necessidades básicas dos sujeitos; inclui uma superação graduada e harmónica das diversas fases do desenvolvimento que conduz à constituição de um Eu forte (seguro), expansivo e socializado”. Sendo, pois, a educação pré-escolar uma fase importante no desenvolvimento da criança e na aquisição de estruturas fundamentais a nível afetivo, cognitivo e comportamental e sendo a atividade lúdica o espaço privilegiado para a revelação dos esquemas mentais interiorizados, incidimos este estudo nas atividades de jogo simbólico para verificarmos se a nível de género haveria diferenças significativas na utilização dos materiais e na escolha das atividades representadas pelas crianças em jogo espontâneo.

Para este desiderato, defini os objetivos deste estudo tendo em atenção a organização espacial do cantinho da casinha, a caracterização dos adereços e outros materiais disponíveis para a criança e a sua utilização no jogo simbólico desenvolvido pelas crianças dos dois géneros, enquanto espaço de socialização entre estes.

Na formação do símbolo, Piaget (1978) classifica os jogos em três tipos, jogos de exercício, jogos de símbolos e jogos de regras. Segundo a sua perspetiva, o jogo tem uma função biológica e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, ajudando-as a alcançar novos estádios (pré - operatório e operatório).

Sprinthall & Sprinthall (1993) defendem que no período Sensório-Motor (do nascimento aos 2 anos) a criança adquire toda a sua experiência através dos sentidos e numa interação com o meio ambiente. Já no período Pré-Operatório (2 aos 7anos) a criança já não se limita ao seu meio sensorial, existindo uma maior capacidade de armazenar imagens e palavras.

Quando a criança desenvolve no seu jogo simbólico comportamentos e papéis, esta projeta atividades de adultos, evidencia determinadas atitudes, valores, hábitos e situações da vida real, assimilando-as de forma pessoal. O seu mundo imaginário cria, segundo Vygotsky, uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento.

Segundo este autor (1999, p.12) “(...) os jogos da criança são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança”.

As crianças desenvolvem os seus traços de personalidade e, principalmente, de género observando modelos e imitando-os nas suas múltiplas atividades. A criança cria deste modo uma identidade própria, segundo detalhes observáveis em determinados modelos.

A Educação Pré-Escolar ajuda a criança na construção do seu Eu e na representação de género, assim, tanto meninos como meninas fazem brincadeiras em função do género e de determinadas brincadeiras. Normalmente, existem diferenças e preconceitos de meninos em brincar com meninas e vice-versa. Deste modo, o papel dos educadores e dos pais será de educar as crianças para determinados valores.

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010) citam Eleanor Maccoby, quando esta refere que “as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo, porque o processo cognitivo de categorização social, por elas efetuado, é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género” (p.22).

De acordo com a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Diário da República, 1997) “A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.670). Deste modo, a Educação Pré-Escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento de novas aprendizagens na vida da criança. Nesta fase a criança apreende novos conceitos ou consolida conceitos preexistentes, no caso deste estudo, em questões relacionadas com o género.

O educador é um pilar, pois orienta as crianças e facilita-lhes experiências educativas e de comunicação. Os pais também são os principais agentes de formação das crianças, ajudando-as no seu processo de crescimento.

A Educação Pré-Escolar é uma experiência muito enriquecedora na vida de uma criança, pois desenvolve múltiplas atividades e brincadeiras que a ajudam a conviver e a fazer novas aprendizagens.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro é dedicado à fundamentação teórica, que resulta de uma aturada pesquisa bibliográfica de vários autores, em livros e artigos incidindo, predominantemente, sobre as seguintes matérias: a criança e as

questões de género; a atividade lúdica e o desenvolvimento da criança; O jogo simbólico na criança em Educação Pré-Escolar.

O segundo capítulo centra-se na metodologia utilizada para a realização do estudo, descrevendo deste modo o tipo de estudo, os sujeitos do estudo, os métodos de recolha e de análise dos dados. Aqui, são indicadas e explicadas todas as opções que definiram a metodologia desta investigação.

No último capítulo apresenta-se a análise da informação recolhida, bem como a discussão dos resultados. Nesta parte, surgem as principais conclusões ponderações, definidas a partir do confronto dos dados recolhidos, através da observação direta e da aplicação das entrevistas semiestruturadas à Educadora e às crianças. Estas análises conduzem a uma reflexão sobre as limitações do nosso estudo, bem como procuram levantar algumas questões e implicações a nível da prática profissional no ensino pré-escolar.

## Capítulo I - Enquadramento teórico

### 1. As crianças da Educação Pré - Escolar e as diferenças de género

É do senso comum que existem diferenças biológicas, genéticas, neurológicas, endócrinas e psicológicas entre pessoas de sexo diferente, entre homens e mulheres.

Cortez (n/d) cita Scott (1990) mencionando que “A identidade de género é referida com um processo de construção progressivo de imagens de masculinidade ou feminilidade ligadas aos papéis sociais a desempenhar em determinada sociedade” (p.2).

De acordo com a OCEPE (1997, p.51), a área da Formação Pessoal e Social implica a “aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” que sustentam a educação das crianças. Os contextos em que as crianças estão inseridas ajudam “nas relações e interações com os outros”. Deste modo deverão existir “conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar, através da abordagem de temas transversais tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor” (p.55).

Caillois (1990) refere que a criança imita o adulto. Este ainda reporta que os brinquedos são reproduções de objetos utilizados em diferentes atividades pelos adultos, tais como: “os brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos. A menina brinca às mães, às cozinheiras (...); o rapazinho finge ser soldado(...)”(p.41). Neste sentido, podemos dizer que os adultos são os modelos das crianças e estas têm prazer em se fazer passar por outras pessoas.

Atualmente as palavras sexo e género são frequentemente utilizadas como sinónimas, mas na verdade têm significados diferentes.

No dicionário de Língua Portuguesa a palavra *sexo* está classificada como substantivo masculino que pode significar: órgãos genitais exteriores do homem e da mulher, o sexo masculino ou aquilo que distingue o homem e a mulher. E a palavra *género* está classificada também como substantivo masculino que pode significar categoria de seres ou coisas, o que distingue o masculino e o feminino ou o género humano. Este termo remete para um aspeto de linguagem, por exemplo pronome ele ou ela.

O género assume um papel social, pois cada pessoa, quer seja do género masculino, quer seja do feminino, estabelece uma interação e situa-se num espaço social e cultural particular que determina o que é ou não aceite como padrão de género.

Sayão (2003) refere que “Pensando mais detalhadamente, o género inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades” (p.71). O mesmo ainda cita Heilborn e Brandão que “esclarecem que ‘o sexual não se restringe à dimensão reprodutiva, tampouco à psíquica’, tudo aquilo que entendemos por ‘sexual’ está impregnado

por mecanismos culturais que determinam nossa forma de pensar/sentir as satisfações eróticas através de construções simbólicas que dão forma às sensações corporais/físicas. Essa maneira de entender o tema justifica que o mesmo também é estudado pelas Ciências Sociais e, em consequência, deixa de ser ‘domínio’ quase exclusivo da Psicologia.”

Gilligan (1997) defende que a formação da identidade feminina tem a ver com o que as mães querem para as suas filhas, ou seja, criar alguém à sua imagem. As raparigas normalmente veem-se nas suas mães. As mães veem normalmente os filhos rapazes como um opositor masculino, assim estes identificam-se mais com alguém do género masculino.

Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006) mencionam que “aos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos” (p.264). Verifiquei este facto quando em prática pedagógica.

A constituição da identidade feminina ocorre num determinado contexto de relacionamento contínuo, uma vez que as meninas tendem a ter como referência a imagem de suas mães. Assim, as raparigas identificam-se com o género feminino, veem-se idênticas às mães, ajustando assim as experiências fornecidas pelo enquadramento com o processo de formação da identidade.

George Herbert Mead e Piaget citados por Gilligan (1997, p.21) “consideram os jogos infantis como cruciais no desenvolvimento social durante o período de escolaridade. Nos jogos, as crianças aprendem a fazer o papel do outro e a verem-se através dos olhos de outrem. Nos jogos aprendem o respeito pelas regras e compreendem que as regras podem ser feitas e alteradas”. Ainda refere Janet Lever e o seu estudo sobre jogos para ver se existiam diferenças de sexo nas brincadeiras. Esta socióloga concluiu que os rapazes são mais competitivos do que as raparigas nos jogos que desenvolvem.

Bichara (2001) aponta para o facto de os meninos preferirem brincar aos super-heróis, aos polícias, aos animais e aos transportes e as meninas preferirem brincar em atividades relacionadas com bonecas, atividades domésticas e com roupas. Desde que a criança nasce é-lhe transmitido um conjunto de possibilidades e comportamentos, estas assimilam assim cada papel de acordo com o seu género. Os pais são os principais agentes destas possibilidades iniciais. Segundo este autor, a partir dos três anos de idade a criança já desenvolve o conhecimento do significado de género. Assim, podemos dizer que por vezes os rapazes apresentam comportamentos mais destacados, por desenvolverem determinadas brincadeiras de força, ou menos frágeis do que as meninas.

Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind e Vieira (2007) referem que existem estudos que confirmam “a existência de diferenças de género no brincar das crianças, demonstrando que meninos e meninas possuem diferentes preferências por alguns tipos de brincadeira e brinquedos nas atividades lúdicas.” Ainda no artigo os autores mencionam o facto de a criança já nascer “com determinadas predisposições relacionadas às diferenças entre os géneros, que seriam fortalecidas ou não pela influência do ambiente e da cultura.” (p.138)

Existe uma diferença entre os estereótipos das brincadeiras e objetos/materiais que rapazes e raparigas escolhem e brincadeiras que ambos realizam. Os mesmos autores (2007) citam Servin, Bohlin e Berlin referindo que “em sua pesquisa, puderam também constatar que meninas tornam-se progressivamente menos envolvidas com brinquedos femininos e mais com masculinos ao longo da idade, embora em proporções diferenciadas. No caso dos meninos, os autores verificaram que a preferência deles por brinquedos femininos decresce ao longo da idade, enquanto que a utilização dos brinquedos masculinos cresce até os cinco anos e após isso, diminui” (p.139).

Existem assim, mudanças que são importantes pois proporcionam que meninos e meninas se desenvolvam de maneira distinta, alcançando aptidões diferenciadas e com isso, distinguindo o seu papel de género de acordo com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridos.

As crianças desde cedo conhecem que existem diferenças entre homens e mulheres/meninos e meninas, as mesmas são ensinadas a usar determinado tipo de roupa, a escolher determinado brinquedo, a fazer determinadas brincadeiras. Nas sociedades atuais e mesmo nas antigas o significado de mulher e homem têm um grande peso.

Cravo (2006) fala das experiências que a criança vai tendo ao longo do seu crescimento e da influência que o ambiente familiar tem nas crianças. O papel do pai é importante, pois mostra autoridade e o papel da mãe é de matriarca.

Bandet (1973, p.120) refere que “o brinquedo tem um sentido, sobretudo de ordem social”, o que explica que por vezes alguns rapazes se recusam a brincar com bonecas, por exemplo. Apesar de existirem alguns meninos que continuam a não querer brincar com ‘coisas’ de meninas, essa diferença nos dias atuais já não se verifica tão acentuada.

As atividades lúdicas ajudam na construção do eu e na representação do género, cada criança brinca com o grupo que já está determinado pelo contexto, ou seja, as meninas normalmente brincam com as meninas e os meninos com meninos, embora existam grupos mistos. Existem ainda os preconceitos de meninos não poderem brincar com bonecas ou com ‘coisas’ de meninas, mas é algo que tem vindo a ser colmatado pelas educadoras e pela sociedade. O papel dos pais e educadores é de educar e ensinar as crianças a não descrimarem nem serem preconceituosas com os outros.

As brincadeiras das crianças têm uma razão de ser, pois levam a sério todos os papéis que interpretam, elas veem nos modelos adultos o que serão futuramente.

Moyles e Hislam (2006) citam D’Arcy que afirma “o canto da casinha é, em grande parte um domínio feminino e as crianças frequentemente assumem papéis estereotipados quando nele entram. As meninas gostam de encenar histórias e situações. Entretanto, os meninos parecem não gostar de se submeter às meninas nesse contexto (...)” (p.53).

Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind e Vieira (2007, p.139) enunciam que as “meninas, em geral, brincam com bonecas e seus acessórios, objetos domésticos e brinquedos macios. Além disso, gostam de dançar, cantar, fantasiar e de atividades manuais. Possuem preferência também por eventos festivos e domésticos, como casamentos, nascimentos e namoros. Já os meninos preferem blocos, veículos, ferramentas e brincadeiras movimentadas - trepar, pular, correr - assim como brincar com temas de super-heróis.” Os mesmos autores indicam que as

brincadeiras das meninas são mais organizadas que as dos meninos, as raparigas são mais disciplinadas, colocando a ordem sempre que necessário. Os rapazes nas brincadeiras são mais ‘brutos’ e mais desorganizados. Explicam, ainda, que as “meninas preocupam-se mais com as relações interpessoais e com a intimidade interacional, ao passo que meninos são mais assertivos, independentes e encorajados a demonstrar suas emoções de forma mais contida.”

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p.10) mencionam que “a mãe e o pai começam logo a construir o género do/a bebé: dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes que é fácil para um observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino.” As pessoas reagem de maneira diferente em relação aos dois géneros, “como na oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho (...).”

Ann Oakley citada pelas mesmas autoras (2010) remetem para o facto de “o sexo com que nascemos dizer respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino. Por seu turno, o género que desenvolvemos envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando (...)”(p.12).

As mesmas (2010, p.20) dizem que “o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam.” Ainda citando Carole Beal as autoras referem que existe “uma segregação dos sexos apresentando duas razões: a primeira, as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo em virtude da semelhança mútua, ao nível dos estilos da interação e numa segunda, existe uma necessidade individual de desenvolvimento da identidade de género que conduz as crianças a procurar contactar, preferencialmente, com outras parecidas consigo, isto é, outras que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga”.

Lawrence Kohlberg citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p.24) menciona que “reconhece à criança um papel ativo na construção da sua identidade de género e a impossibilidade de dissociar este processo do próprio desenvolvimento das capacidades intelectuais.” As crianças tendem a reproduzir comportamentos semelhantes aos adultos por se identificarem com eles em termos de género, logo normalmente, as meninas imitam mulheres e os meninos imitam homens.

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010, p.25) referem, ainda: “no que concerne às aprendizagens associadas ao género sabe-se que, logo a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres, (...)”

Moyles e Hislam (2006, p.51) assinalam que “numerosos estudos (...) concluíram que o brincar infantil reflete os padrões de socialização das crianças para papéis sexuais estereotipados.”

## 1.1 Síntese

De acordo com o que foi referido anteriormente, a criança é um ser social e cultural que está em constante crescimento. São os modelos, quer masculinos, quer femininos que a ajudam nessa mesma construção da sua identidade. Os pais têm, deste modo, um papel preponderante no desenvolvimento das questões relacionadas com o género. Desde cedo, são estes que determinam como vestir e como apresentar o bebé à sociedade.

Os brinquedos têm também uma grande importância neste crescimento das crianças, pois as condicionam na escolha das atividades e nas suas preferências futuras. Os brinquedos, as roupas e os adereços que são disponibilizados para a atividade lúdica pelos pais, ou pelos educadores na sala do jardim de Infância, orientam as crianças para certas funções e papéis determinados pelo género em cada cultura.

Vários estudos comprovam que as crianças a partir dos 3 anos começam a identificar-se com um género e a reconhecer o outro género, sabendo atribuir determinadas atitudes e comportamentos específicos ao respetivo género.

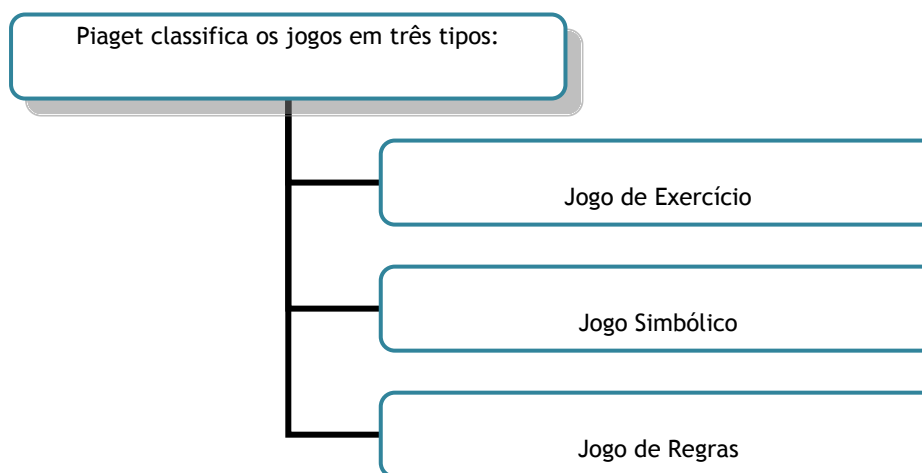
## 2. A Atividade lúdica e o desenvolvimento da criança

### 2.1 Numa perspetiva psicológica

#### 2.1.1. Piaget

Piaget advoga que o jogo é importante na vida da criança, no desenvolvimento das suas estruturas mentais, pelo que é fundamental em contexto de aprendizagem.

Sprinthall & Sprinthall (1993) referem que é no estágio pré-operatório, dos dois aos sete anos, que a criança adquire o universo social e o da representação. A criança, nesta fase, sofre várias evoluções, sobretudo no desenvolvimento do jogo simbólico, não sendo tão egocêntrica, brinca mais frequentemente em pares ou em grupo.



Piaget (1978) refere que os jogos de carácter simbólico implicam a representação de algo, isto é, a diferenciação entre significantes e significados. No jogo simbólico há o prazer, a descoberta do significado. A criança observa, assimila e interpreta o mundo real através do uso do jogo e do faz-de-conta.

As crianças com idades entre os quatro/seis anos ainda apresentam um egocentrismo remanescente, mas no entanto este egocentrismo vai-se atenuando para dar lugar a novos comportamentos.

Para Piaget (1978), o jogo implica dois processos, a assimilação e a acomodação, no qual a criança altera um objeto ou acontecimento. A assimilação é o processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas existentes, ou seja, a criança capta determinadas informações do meio envolvente. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura, esta não é determinada pelo objeto, mas pela atividade do sujeito sobre este.

Piaget explica a teoria da assimilação, em que a imitação está intimamente relacionada com a acomodação e o jogo com a assimilação. Piaget (1975, p.382) refere que “a organização é a coerência formal, que a acomodação é a ‘experiência’ e a assimilação é o ato de julgamento na medida em que une os conteúdos experimentais à forma lógica.”

Piaget citado por Kamii (1991, p.19) refere que “todos os métodos ativos da educação infantil exigem que a criança seja provida de um equipamento adequado, assim quando estão jogando irão assimilar as realidades intelectuais que de outra maneira ficariam fora da inteligência infantil.” As crianças devem assim, ser estimuladas a usar a sua iniciativa e inteligência nas várias atividades, manipulando os objetos do meio exterior, pois assim facilita que a criança desenvolva a sua inteligência. Piaget diz-nos que o jogo e a imitação são as bases do desenvolvimento da função simbólica.

Kamii (1991, p.18) refere que “jogar é uma característica dos animais superiores, porque eles têm a capacidade de agir por sua própria iniciativa, preferivelmente, do que estarem limitados a reagir aos estímulos externos.”

O conhecimento que a criança adquire deriva de uma interação com o meio. Piaget fala-nos também de um termo a ‘representação conceptual’ que no sentido mais abrangente significa uma representação simbólica de algo observado. O jogo simbólico tem como características a imitação e a modificação do significado da representação real.

Piaget diz-nos que a criança procura não só agir sobre as coisas, mas representá-las. Procurando, assim, estruturar o seu espaço e o seu tempo e interagindo com os objetos, as crianças descobrem a natureza dos mesmos.

Nas brincadeiras de faz-de-conta a criança assimila o mundo à sua maneira de ser. Para Piaget, nas crianças dos dois aos sete anos, a imitação representativa alarga e difunde numa forma espontânea, o seu progressivo desembaraço.

### **2.1.2. Vygotsky**

O ser humano tem a capacidade de ser um criador, de inovar. Somos, assim, capazes de tornar a elaborar e criar novos padrões e conceções a partir de experiências passadas.

Vygotsky (2009) não está em concordância com Piaget, quando este afirma que o jogo da criança evolui do jogo simbólico ao jogo de regras, para aquele a evolução faz-se do jogo de regras ocultas ao jogo de regras aparentes. A criança revela determinados comportamentos e papéis que desenvolve no seu jogo, pois projeta atividades de adultos, evidencia determinadas atitudes, valores, hábitos e situações da vida real, assimilando-as de forma pessoal. O seu mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento, segundo o autor.

Para Vygotsky (2009) a imaginação surge da ação, ou seja, quando a criança representa imagina e ao imaginar joga, assim, os jogos que predominam na imaginação da criança prendem-se com situações do real, mas reproduzidas à maneira das crianças. E todos os jogos têm regras, mesmo que não estejam explícitas nas atividades desenvolvidas pelas crianças.

Negrine (1995, p.7) refere que para Vygotsky “o jogo é o meio básico do desenvolvimento cultural das crianças”. Tal como Piaget, defende que o jogo é muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo indispensável no pré-escolar, pois é nesta fase que a criança adquire as suas estruturas emocionais e educacionais para a vida futura.

A criança que frequenta a educação pré-escolar tem maior predisposição para desenvolver situações de jogo, pois todos os dias recebe diversos estímulos pela educadora e pelo meio.

Vygotsky (2009) alega que as pessoas são uma construção social, que é através das interações que estabelecem umas com as outras e com novos contextos culturais que elas se formam. Neste sentido, o desenvolvimento da criança se efetua do nível social para o individual. As relações que a criança estabelece com o mundo são um processo mediado por terceiros, com recurso a signos e instrumentos. O psicólogo afirma que a criança desenvolve-se através da linguagem, do jogo e do trabalho em interação com crianças de diferentes faixas etárias ou de diferente desenvolvimento. Concluindo, as interações são fulcrais, pois exercem um papel muito importante na aprendizagem, quanto mais ricas forem as interações, mais rapidamente ocorre o desenvolvimento.

Toda a fantasia é construída a partir do mundo real da criança. Quanto mais rico for o contexto em que a criança está inserida, melhor vai ser o seu desenvolvimento. Vygotsky (2009, p.37) refere que “em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criadora age de modo peculiar, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra”, ou seja, quanto maior for o seu estágio de desenvolvimento, melhor serão as suas representações da realidade que observa.

Para Vygotsky (2009), o brincar tem duas componentes: a situação imaginária e as regras. A criança, à medida que cresce, vai estabelecendo regras explícitas e a situação imaginária também se desenvolve. Na criança, a imaginação é uma atividade consciencial que opera quando esta evoca algo observado.

Vygotsky (2009, p.11) refere que “a psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente. Na sua aceção corrente, costuma entender-se por imaginação ou fantasia o irreal, o que não se ajusta à realidade e, portanto, é desprovido de valor prático.” As crianças nas suas brincadeiras recorrem muito à imaginação, mas estas mostram nos seus jogos exemplos de situações reais. Por norma, as crianças transcendem mais do que a realidade mostra, mas faz parte da fantasia e imaginação de cada uma. As crianças apreendem tudo o que veem e ouvem dos adultos, assim de modo criativo reconstróem novas realidades.

Vygotsky é citado por Silva (2003, p.34) dizendo que o psicólogo “dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Só na ação de brincar é que a criança vai começar a atribuir um significado novo ao objeto. Quando uma vassoura se torna um cavalo para a criança, ela está a conferir um novo significado ao objeto. Neste caso, a vassoura comporta uma ação em relação ao objeto.”

Zabalza (1992) afirma que segundo a perspectiva de Vygotsky, Luria e Leontiev, “o traço essencial da aprendizagem reside no facto de ela dar lugar à área de desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento, convertendo-se em aquisições internas” (p. 86).

Deste modo, os jogos assumem um papel fundamental e Vygotsky (2009) defende isso mesmo, dizendo que os jogos têm um grande papel na vida das crianças, pois através da imitação de adultos e dos jogos, estas, à sua maneira, transpõem algo que observaram na realidade e, por vezes, conseguem dizer e fazer como se fossem o modelo.

Deste modo, o jogo da criança não é só uma lembrança do que observou, é sim uma transformação criadora do observado em junção com a sua própria realidade.

## **2.2. O Jogo simbólico no Pré-Escolar, em crianças com 4/5 anos**

### **2.2.1. A importância da atividade lúdica no jardim de infância**

Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990) no artigo 31º a criança tem “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística e o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”. Neste artigo se consigna o direito de todas as crianças a brincar sem privações.

Brincar é uma conduta que ajuda a criança à socialização com o outro, ajudando assim no seu desenvolvimento. Segundo Garvey (1979) brincar é algo que satisfaz a criança e serve de entretenimento. A criança tem de sentir que quer brincar e que tem prazer no que realiza, pois brincar é uma atividade natural e voluntária. A criança é assim agente ativo neste processo. A autora ainda menciona que toda a atividade lúdica deve estar relacionada com a criatividade, com o aprendizado da linguagem e com determinadas características sociocognitivas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) mencionam que “a ação do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. Através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana (...)” (p.60). A ajuda do educador faz com que a criança alargue o seu campo de jogo simbólico, este deve ajudar a criar situações de dramatização e comunicação entre as crianças. O educador deve estar atento e procurar saber que materiais as crianças necessitam para desenvolver atividades relacionadas com o jogo simbólico.

O educador durante o período de trabalho que desenvolve com as crianças depara-se com determinadas dificuldades que podem surgir na aprendizagem das mesmas. Para tal, a nossa função como futuros educadores é a de saber selecionar estratégias para a aprendizagem por

parte das crianças e que estas sintam satisfação e prazer no que estão a realizar. Assim, o lúdico nesta fase da Educação Pré-Escolar é fulcral para que as crianças adquiram de forma divertida, mas didática, as novas aprendizagens a que estarão sujeitas na sala.

Como as crianças em fase pré-escolar gostam de brincar, a brincadeira é um precioso auxiliar da educação. Segundo Wallon (1970) a criança sente satisfação, emoção e surpresa quando está a brincar ou a jogar. O jogo também constitui um processo de socialização entre as crianças, permitindo o desenvolvimento da linguagem. O jogo ajuda, assim, na evolução e no crescimento da criança.

O jogo permite que as crianças transponham para o jogo simbólico os seus universos imaginários. A criança tem liberdade de criar situações fictícias e representá-las sob uma ação real que observou.

Chateau (1975, p.27) diz-nos que “O jogo constitui, assim, um mundo à parte, um mundo que já não tem lugar no vasto mundo dos adultos”, ou seja, enquanto a criança joga de maneira espontânea e pelo prazer, o adulto leva a sério os vários tipos de jogos que existem no seu universo. Assim, “a criança pode brincar ao adulto porque vive num mundo diferente do adulto e porque nesse mundo o adulto já não pode intervir realmente” (p.29).

Ferran, Mariet & Porcher (1979) dizem-nos que os jogos desenvolvidos pelas crianças, que funcionam sem orientação do educador, acabam por “constituir efetivamente uma fonte considerável de informações sobre o desenvolvimento intelectual, afetivo e socializado das crianças” (p.77).

Deste modo, o jogo livre tanto é fulcral para a criança como será para o educador, possibilitando-lhe aperceber-se da evolução das crianças a vários níveis, a partir da observação de comportamentos e atitudes que elas apresentam na atividade lúdica. No que concerne ao jogo, deve ser dada relevância ao faz-de-conta no jardim de infância, não só para que a criança através do jogo desenvolva as suas capacidades e evolua cognitivamente, psicológica e socialmente, como também para os educadores conhecerem melhor o grupo de crianças.

### **2.2.2 Os cantinhos do jardim de infância como espaço de oportunidades**

Segundo a Legislação da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, o Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de agosto, refere que deve existir uma seleção de material que vai compor as salas, devendo ser um material “rico e variado, polivalente, resistente, acessível”, entre outras características. O material, ainda, deve coadjuvar à “fantasia e ao jogo simbólico, à criatividade, ao exercício físico e ao desenvolvimento cognitivo”.

Zabalza (1992) fala-nos da organização dos espaços no contexto do pré-escolar, propondo que estes sejam “contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola e que potenciem o desenvolvimento integrado das crianças” (p.119), pois estas passam grande parte do seu tempo nas instituições pré-escolares e necessitam que o ambiente lhes seja agradável e próximo, de forma a poderem sentir-se bem a aprender.

Zabalza (1992, p.121) refere que “o espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas.” Assim, os espaços devem estar adequados e devem facilitar a estimulação das crianças no seu desenvolvimento global. No espaço de sala, deve ter-se em conta diferentes atividades individuais e grupais, onde as crianças exploram determinados jogos, construções e dramatizações.

Zabalza (1992) defende, ainda, que os educadores deveriam “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade, a matizem, a colorem). Elementos ou estímulos objetivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais” (p.127).

Ainda o mesmo autor (1992), exprimindo uma opinião sobre o espaço/sala, entende que este deve estar organizado numa área de jogo simbólico e numa área de construções e garagem. Na primeira, podemos dizer que é onde as crianças exprimem emoções, atuam com adereços, realizam atividades com utensílios diversos, elaboram cenas familiares, próximas do seu meio vital, representam papéis, situações, pessoas e conflitos. Nesta área as crianças convivem umas com as outras, criam diálogos e exprimem ideias. A imaginação e a fantasia reinam nesta área.

O espaço que, geralmente, é destinado no Jardim de Infância às atividades acima referidas é o da casinha, local onde as crianças exploram o seu imaginário e representam diferentes papéis da observação e da experiência da sua vida. Aqui as crianças podem exteriorizar as suas ideias, sentimentos e desejos. Este é um espaço de evolução da autonomia das crianças, podendo tornar-se um local de manifestação de ideias, sentimentos e desejos. Deve-se dar oportunidade à criança de criar, investigar livremente os materiais e utilizá-los de forma realista ou simbólica. O mobiliário deve manter-se na proporção adequada à altura das crianças, ou seja, à medida da cintura destas. Dentro desta área existe, habitualmente, um espaço correspondente à cozinha, preenchida com alguns eletrodomésticos.

Na observação que realizei para o presente estudo pude verificar que a sala estava organizada nos seguintes áreas: área do jogo simbólico (casinha e mercearia); a área da biblioteca; a área da experimentação e da matemática; área das construções e garagem; a área da comunicação, planeamento, discussão e avaliação que corresponde ao espaço de trabalho orientado pela educadora.

A área dominante de observação neste estudo é a do jogo simbólico, constituída pelos cantinhos da casinha e da mercearia, por este ser o espaço privilegiado onde se manifestam os comportamentos que eu pretendi observar. Nesta área existe uma grande afluência tanto de meninas como de meninos, na minha opinião, porque é a área mais parecida com a que eles convivem em casa, com os pais. Na área da casinha predomina o jogo simbólico, com materiais diversos que oferecem múltiplas possibilidades de faz-de-conta, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana e situações imaginárias. Como também se pode observar este espaço pode também contribuir para um desenvolvimento de temas como a família, o corpo humano, as diferenças sexuais, as partes da casa entre outros temas.

Manson (2002, p.156) refere que “Os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas. Os brinquedos de tamanho reduzido ajudam as crianças a explorar e a

compreender o meio”, como observei na área da casinha as máquinas e o mobiliário são de tamanho reduzido e isso ajuda as crianças a estabelecerem um contacto com estes para que mais tarde possam contactar com os reais.

Bandet (1973, p.10) menciona que “O brinquedo, tal como todo o material didático das escolas, quando bem escolhido, contribui para o desenvolvimento harmonioso das atividades mentais da criança, ao mesmo tempo que lhe proporciona a alegria indispensável à expansão da sua afetividade”, sendo assim toda a criança deve brincar e ter brinquedos para estimular a sua imaginação.

Huizinga citado por Bandet (1973, p.16) apresenta o jogo como “uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar (...)”. A criança deve também ter ao seu dispor objetos que a ajudem nas suas representações, deste modo os brinquedos são os objetos que a criança utiliza para brincar.

A criança nas suas brincadeiras interpreta significados que estão ligados ao brinquedo. O brinquedo é assim, mais utilizado em situação de brincadeira, não determinando as ações da criança. Por fim, o brinquedo/objeto tem um valor simbólico na vida da criança.

As crianças arranjam sempre objetos da vida quotidiana para brincar e inventar novas brincadeiras, fazendo de determinado objeto novo significado. Pannels, areia, fios, embalagens e tecidos são alguns objetos que fazem parte das brincadeiras de cada criança. Bandet (1973) cita Pinon defendendo que “o brinquedo provoca o impulso de atividade que vai converter-se em jogo; ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo. Um objeto concebido como brinquedo e que serve para outro fim, ou que não é utilizado, não é um brinquedo. É a utilização que lhe confere o seu carácter definitivo de brinquedo” (p.31). Os brinquedos devem corresponder aos interesses da criança e esta com a sua imaginação poderá recriar novos significados para o mesmo, servindo assim de elo de ligação com o meio que rodeia a criança.

As crianças adaptam quase sempre os brinquedos que lhes oferecem ou têm à sua disposição no jardim de infância às suas necessidades para brincar. Bandet (1973) afirma que a criança assimila coisas do seu meio ambiente e que os brinquedos a auxiliam a conhecer o mundo exterior para que deste modo a criança tome consciência do papel que pode ter nesse mesmo meio. Para Gross citado por Bandet (1973, p.73) “o jogo é a aprendizagem de vida adulta”, ou seja, a criança através do jogo, pela imitação e recriação de papéis de adulto, prepara-se para os vir a desempenhar posteriormente.

Manson (2002, p.156) refere que já Comenius, advogava que “os pais são os primeiros passos na educação”, ou seja, é no seio da família que a criança começa a adquirir estruturas fortes para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe um papel fundamental ao contexto familiar no desenvolvimento da criança, pois, são, geralmente, os familiares os principais agentes de socialização desde o nascimento da criança.

As crianças ao brincar adquirem determinados conceitos e regras que são utilizados em contexto familiar e escolar. As brincadeiras ajudam no processo de aprendizagem do ser humano. A criança ao representar, desenhar, dialogar, entre outras atividades estimula as suas

capacidades básicas. O educador deve assim, estimular brincadeiras, deve determinar o espaço dentro da sala para facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário e determinados objetos.

O brincar tem grande importância na vida de uma criança, pois esta desenvolve-se através dele a nível físico, social, intelectual, criativo, ético, afetivo, racional e emocional.

Cravo (2006) cita Kishimoto quando este diz que “a brincadeira tem um papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo” (p.31). Deste modo é responsabilidade dos pais e depois da escola em estimular a criança para que esta sinta prazer em brincar.

As crianças ao brincar aprendem a lidar com as diferenças de cada um, os gostos e as opiniões, criando respeito pelo outro. A brincadeira proporciona uma pesquisa e uma aprendizagem sobre as pessoas e as coisas do mundo.

As situações imaginárias são elementos relevantes na brincadeira infantil, onde, nas situações imaginárias claras ou não, há regras implícitas e explícitas. As crianças em situações imaginativas desenvolvem os seus desejos e os seus gostos.

O mundo da criança diverge do mundo do adulto, neste mundo da criança existe fantasia, faz-de-conta, sonho e a descoberta de algo. As brincadeiras são das atividades mais ativas da criança, pois é através destas que a criança se integra socialmente. É através do jogo espontâneo que a criança manifesta as suas vivências familiares e sociais.

Brincar para a criança é interagir com o meio, é explorar, experimentar, ter sensações, é diversão, é aprender, inventar, construir, cooperar, descobrir, comparar, é viver simplesmente.

### **2.2.3 A criança e o jogo simbólico**

A atividade lúdica de representação de personagens e ações, desenvolvida de forma espontânea pelas crianças da Educação Pré-Escolar, é designada por faz-de-conta. Esta atividade corresponde ao que Piaget definiu como jogo simbólico, e na sua esteira vários autores, podendo também denominar-se jogo dramático espontâneo.

A criança por natureza cria e recria determinadas situações de jogo, é uma necessidade biológica da criança criar e ser ativa nos seus papéis. Esta por volta dos dois anos começa a representar objetos e ocorrências através de símbolos. A criança imita e reinventa tudo o que observa no mundo real, para posteriormente o representar.

Kishimoto (1998) refere Winnicott dizendo “se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo”, isto é, o brincar é importante para a criança, para que esta crie algo de novo. O Brincar é assim como um “espaço da criação cultural” na vida de uma criança (p.19).

A criança no jogo simbólico desenvolve as suas capacidades de raciocínio e consegue representar simbolicamente as suas ações e aperfeiçoar, também, as suas aptidões motoras. A criança quando imita o pai ou a mãe está a representar o modelo que observou.

Chateau cita Clarapère (1975, p.16) “A infância serve para jogar e para imitar”, ou seja, é desde pequena que a criança começa a desenvolver o seu conceito de jogo num ambiente de interação com o meio onde está inserido. A criança que mais joga desenvolve melhor as suas capacidades.

Froebel citado por Kishimoto (1998, p.68) aporta-nos para o facto de “brincar ser a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano (...)”. O brincar é deste modo uma ação livre e espontânea na vida da criança. Kishimoto ainda menciona que Froebel salienta que a imaginação é muito marcante nas crianças.

Garvey (1979) menciona que Bruner fala de uma ação - objeto que existe, por exemplo, quando a criança representa um ato que observou anteriormente. A criança é assim capaz de representar determinada tarefa, comportamento, acontecimento que já tenha vivenciado.

Zabalza (1992, p.179) acentua que “O papel do fantástico, do jogo com situações imaginadas, é fundamental em educação infantil”, isto permite que a criança estimule vivências reais e que as reproduza em fantasia. Este explica, ainda, que “o que a criança aprende é a reproduzir uma estrutura de conduta ou um modelo expressivo-atitude (imitar um feroz leão ou o papá quando este se zanga)” (p.280), ou seja, as crianças constroem e reproduzem assim as suas próprias ações a partir de outras observadas.

Thong citado por Zabalza (1992) defende que “os efeitos da inteligência imitativa consistem no enriquecimento da criança que, através dos diferentes papéis que interpreta, consegue tomar consciência cada vez mais clara das suas possibilidades motoras e mentais, conseguindo adquirir um conhecimento intuitivo do seu corpo, sentimentos e atitudes, assim como das atitudes e sentimentos dos outros” (p.281).

Moyle e Smith (2006, p.26) referem que “grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica. As crianças fingem que uma ação ou objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real.”

Lequeux (1977, p.95) menciona que “A vida imaginativa da criança eleva-se por volta dos três anos e meio, quando inventa um companheiro no qual se projeta, exatamente como se sente apto a tornar-se outro”. A imitação nesta fase do Pré-Escolar é fundamental, pois a criança copia os comportamentos que observa da educadora, dos pais, dos familiares e do meio que o rodeia.

O jogo dramático tem por base a mímica, a representação dos gestos dos elementos representados e, se possível, das suas emoções. Através da repetição e da reprodução torna-se o seu desempenho cada vez melhor.

O jogo dramático estabelece uma relação entre a criança - ator, no sentido de agente da ação, e a criança - espectador, se bem que no Pré-escolar não se possa falar propriamente de espectador no sentido de observador externo, sendo, nesta fase, o espectador a criança que ela chama a intervir pela sua ação. O jogo dramático é uma forma de linguagem, um meio de expressão e um meio de comunicação e assim, a criança deve transpor a sua imaginação para lá dos materiais contidos no baú ou na sala. Por exemplo, um lenço dará para que a criança imagine múltiplas atividades e outros objetos. O brincar sociodramático é bastante rico e a

interação social está sempre presente nas brincadeiras de pares entre as crianças. Moyles e Kitson (2006, p.109) reportam que existe uma “diferença significativa entre o brincar sociodramático e o brincar simbólico é que neste último a criança pode fazer de conta sozinha.” No primeiro existe uma ação, uma interação entre as crianças com diálogo.

O educador tem um papel fundamental, na medida em que estimula a criança e a ajuda a desempenhar pequenos papéis, que foi a minha função de início quando implementei o meu projeto.

A criança faz de conta que executa variadas tarefas, ao projetar as suas próprias condutas em outros seres, imitando algumas ações. Por exemplo, na *casinha* a criança frequentemente remete para a imitação da mãe ou do pai, imaginando o que eles costumam fazer ou dizer.

Guimarães & Costa (1986, p.111) referem que “o faz de conta permite à criança desenvolver várias competências e permite que a criança trace a sua personalidade”, ou seja, é no processo de imaginação/faz de conta que a criança vai evoluindo tanto a nível das suas aprendizagens bem como vai evoluindo no processo de conhecimento da sua pessoa.

Para desempenhar o seu papel no faz-de-conta, a criança parte das suas próprias experiências, se faz de ‘mãe’, de ‘professora’, de ‘médico’, a criança define uma pessoa em particular. A criança desenvolve também com o faz-de-conta a sua linguagem verbal-oral. Estas autoras (1986, p.111) referem que “O faz-de-conta não é pois uma fuga ao real, mas ajuda pelo contrário a criança a confrontar-se com a realidade”, isto é, apesar de a criança utilizar o seu imaginário para brincar, ela muitas vezes utiliza o que reconhece da sua realidade para encarnar personagens e representar e com isso dominar melhor essa mesma realidade.

O faz-de-conta é uma atividade lúdica em que a criança terá que invocar imagens e símbolos que previamente observou, usando a sua imaginação para representar. Por vezes, a criança transpõe para a fantasia coisas do real, como emoções boas ou más. É assim, através das representações que a criança compreende e reorganiza as suas ações.

Quando a criança desenvolve o seu jogo simbólico com comportamentos e papéis, esta projeta atividades de adultos, evidencia determinadas atitudes, valores, hábitos e situações da vida real, assimilando-as de forma pessoal.

Caillois apresenta quatro universos lúdicos, *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Importa focar o *Mimicry* que corresponde às representações, às imitações infantis, que são feitas, no caso em estudo na área do jogo simbólico.

Wallon (1970) faz referência à fase de crescimento da criança, reproduzindo vários gestos e sons por imitação. As crianças normalmente reproduzem comportamentos de adultos, como por exemplo, diálogos criados com outras crianças a partir do que ouviram, gestos repetidos dos adultos entre tantos comportamentos. O meio envolvente permite que a criança os assimile para mais tarde os reproduzir. Para o autor, as crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos desenvolvem um tipo de imitação, denominado “imitação fantasia”, pois considera que nesta fase existe uma desagregação entre a perceção, a imaginação e o que se realiza.

Wallon (1970, p.137) refere que “a imitação é uma forma de atividade que parece implicar de maneira incontestável relações entre o movimento e a representação”, ou seja, a imitação envolve ativação no desenvolvimento da criança e faz com que esta crie situações de movimento

e representação nas suas ações. A criança deve ter um modelo para se guiar e assim poder imitar livremente. Este autor refere igualmente, que a criança, ao longo do seu desenvolvimento, ajusta movimentos e imagens do real para depois as situar no mundo imaginário. O mesmo (1970, p.148) cita Guillaume dizendo que “a imitação é incapaz de criar qualquer movimento novo. É apenas uma ocasião para repetir aqueles cuja aprendizagem já está feita, dando-lhes como motivo e modelo uma imagem visual e auditiva”, com isto quer dizer que as crianças observam tais modelos para posteriormente em jogo os imitar, com recurso a gestos e outros comportamentos. Assim, as imitações são ajustamentos de observações com elementos já constituídos.

Kishimoto mencionando Froebel (1998, p. 74) refere que este “entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida”.

Piaget e Inhelder (1979, p.68) mencionam que “o jogo transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.” Os mesmos referem “no jogo simbólico, a assimilação sistemática traduz-se, portanto, pela utilização particular da função semiótica, que consiste em construir símbolos à vontade, para exprimir tudo o que, na experiência vivida, só poderia ser formulado e assimilado pelos meios da linguagem.”

Piaget (1978, p.115) realça “se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imaginação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.” O mesmo menciona que “o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações.” (P.115)

Para Garvey (1979, p.17) “a atividade simbólica ou representativa é o segundo tipo que predomina depois dos dois anos até cerca dos seis. Durante este período a criança adquire a capacidade de codificar a sua experiência em símbolos; as imagens dos factos podem ser recordadas”, ou seja, a criança brinca com os símbolos e organiza-os para posteriormente fazer de conta.

Piaget (1978, p. 146) afirma “a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo”, ou seja, é a partir de uma distinção entre significante e significado, que a criança pode recordar-se de algo, é a capacidade de o sujeito invocar o ausente e conseguir representá-lo tornando-o presente.

Gloton (1973, p.44) remete para o facto de a criança se adaptar “ao mundo de maneira progressiva e continua pelo jogo dos dois mecanismos indissociáveis da assimilação e da acomodação: adapta-se por assimilação progressiva dos dados da realidade exterior à sua própria organização, e por acomodação do seu eu interior às condições objetivas do mundo exterior”. O

mesmo ainda diz que a imitação na criança não é uma reprodução exata do que ela vê, mas revela um cunho pessoal, ela capta determinados elementos do “real exterior” para representar.

Quando a criança observa determinados modelos está a interiorizar comportamentos, gestos, falas, expressões, tudo o que lhe chamar à atenção ela capta para mais tarde reproduzir. Wallon explica que existe uma diferença entre representação e imitação, a primeira “a representação pura integra a experiência difusa numa fórmula que parece impor-se à consciência como definitiva e completa no mesmo instante em que a apresenta” (1970, p.161) quanto à imitação o autor refere que esta é sucessivas vezes feita num determinado tempo.

Comenius diz que as crianças devem imitar tudo o que observam os outros fazer, para que possam dar azo à imaginação.

Manson (2002) cita John Locke dizendo que “o jogo é tão necessário quanto o trabalho e a alimentação: ora, como não há jogos sem prazer e como, frequentemente, este depende mais da fantasia do que da razão, deveis não só permitir que as crianças brinquem, como também que o possam fazer como bem entenderem, desde que seja de forma inocente (...)” (p.165).

Chateau (1975) reporta para o fato de uma criança quando brinca, por exemplo aos médicos ou aos pais e às mães, leva a brincadeira como algo sério e não admite que gozem, pois fica extremamente ofendida. O mesmo refere que a criança “põe toda a sua alma no tema que encarna e está absorvida” (p.25). As crianças têm assim um mundo muito próprio para brincarem.

#### **2.2.4. Síntese**

Assim, concluímos que a criança através do jogo simbólico expressa determinados comportamentos, transforma objetos e utiliza linguagem específica para comunicar com os colegas revelando as suas observações e vivências do dia a dia.

Piaget desenvolveu o conceito de jogo simbólico, que tornando presente situações ausentes, ajuda ao conhecimento e domínio do real, implicando duas funções, a de acomodação e a de assimilação no processo de adaptação ao real. A criança é o principal agente de representação de determinadas situações de jogo espontâneo. A criança ao brincar cria situações imaginárias, podendo assumir diferentes papéis como por exemplo, a mãe, o pai, o cão, entre outros, deste modo, ela muda o seu comportamento e age como se fosse um adulto ou um animal.

As crianças desde cedo sonham e começam a descobrir coisas do mundo real através dos modelos observados transpondo-as para o seu mundo. Através das brincadeiras, a criança constrói-se socialmente e é a partir da sua espontaneidade que a mesma expressa diferentes acontecimentos vivenciados tanto em casa como no jardim de infância.

## Capítulo II - Metodologia e procedimentos metodológicos

### 1. Objetivo do Estudo, Hipótese e Questões Orientadoras

O objetivo deste estudo é o de perceber se são encontradas, na fase etária dos 4 e 5 anos, diferenças entre as crianças do sexo feminino e do masculino, quer no comportamento, quer na escolha de papéis e atividades.

A questão principal de investigação é a seguinte:

O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças de 4 e 5 anos no espaço dos cantinhos revela diferenças de género significativas?

Partiu-se da seguinte hipótese:

Na Educação Pré-Escolar, as crianças com 4 e 5 anos já interiorizaram a diferença de sexo, já se identificam com o seu respetivo género e já adquiriram os papéis sociais e culturais atribuídos, de forma estereotipada, a cada um deles.

Para verificar esta hipótese, foram enunciadas as seguintes questões que guiam a investigação:

1. As crianças do sexo feminino utilizam os mesmos espaços e adereços que os seus colegas do sexo masculino?
2. As meninas e os meninos gostam de brincar às mesmas atividades ou gostam de atividades diferenciadas?
3. No jogo simbólico, há comportamentos distintos entre as meninas e os meninos no que diz respeito à interação com o género diferente?
4. No jogo de faz de conta, existem diferenças entre as atitudes e comportamentos tradicionalmente atribuídos a um e outro género?
5. A introdução de determinados adereços, conotados com o género feminino ou masculino, influencia e condiciona a escolha das crianças?

A interação entre as crianças constitui também um excelente meio para o educador perceber os interesses, as dificuldades e as expectativas das crianças; para promover atitudes de pesquisa, de exploração e de trabalho cooperativo e atuar “na zona de desenvolvimento próximo” Vygotsky (2009), ou seja, a capacidade que a criança tem em resolver problemas individualmente ou sob a orientação de um adulto.

O jogo é a base da construção ativa do conhecimento, neste caso, das crianças.

Podemos dizer que a interação entre as crianças de géneros diferentes tem um papel fundamental na obtenção de competências sociais e na construção de aprendizagens significativas, uma vez que através dela as crianças partilham novas ideias, saberes e novas experiências, desenvolvendo valores como, o respeito, a compreensão, a cooperação, a entreaajuda, entre os dois géneros.

## 2. Metodologia de Investigação

Com base na problemática detetada, definiu-se como metodologia de investigação o estudo de caso de cariz qualitativo. Nesta perspetiva, optei por observar o jogo simbólico num grupo de crianças dos 4 e 5 anos. Como Ferran, Marriet & Porcher (1980, p. 15) afirmam que “Todas as crianças brincam, procuram brincar, desejam brincar; lamentam não brincar, pedem brincadeira (...) É pois indiscutível que o jogo preenche as funções psicossociais, afetivas e intelectuais no devir infantil”.

Segundo Piaget (1978) existem dois tipos de jogo, o livre e o dirigido, segundo o controle exercido e o jogo simbólico encontra-se entre estes dois. Quando se fala em jogo dirigido, deve dizer-se que por vezes não se impõe uma atividade à criança, mas contribui-se para que se crie um contexto criativo e expressivo de modo a estimular as suas capacidades e que esta se expresse livremente. Assim, o adulto deve estimular e desafiar as crianças para que estas desenvolvam novos jogos e brincadeiras.

Como Zabalza (1992, p. 301) nos sugere “a criança deve ser estimulada e convidada à ação dinâmica, tanto a partir de assuntos ou temas ocasionais como de momentos programados pelo educador”.

Lequeux (1977, p.11) alega que “para um bom desenvolvimento do jogo, é necessário um monitor cuja função é estimular, sugerir, observar e prever”. A motivação por vezes é feita pela educadora, mas esta não pode limitar a criatividade das crianças.

Assim, devemos ter em atenção as aprendizagens que promovam a relação da criança consigo própria, a relação da criança com o outro e a relação da criança com o mundo.

As metodologias utilizadas para a recolha de dados basearam-se na observação direta das crianças nos cantinhos e nas entrevistas realizadas, quer à educadora, quer às crianças. Numa primeira fase, a observação direta foi feita sem qualquer intervenção com o fim de registar as suas brincadeiras, atitudes, comportamentos e diálogos ao longo da sua atividade nos cantinhos. Numa segunda fase, foram colocados determinados adereços, usualmente conotados com o género feminino ou masculino para verificar se os meninos e as meninas os usavam, ou se existia uma ideia predefinida de género.

As entrevistas serviram de apoio ao que fui observando, para no final confrontar com o que foi observado.

Durante o tempo de observação e entrevistas, foi analisado o nível de envolvimento das crianças nas interações criança-criança que ocorreram.

## 2.1 Tipo de Investigação - Estudo de Caso

No âmbito da investigação podemos referir que existem duas metodologias: a metodologia quantitativa e a qualitativa.

Optou-se pela metodologia qualitativa, neste caso, um estudo de caso “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan, 1994, p. 89).

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47) “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o processo principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.” A investigação qualitativa é descritiva, recolhendo assim dados em forma de palavras ou imagens. Ainda nos referem (1994, p. 49) que “nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.” Podemos dizer que a descrição é um ponto fulcral numa investigação, pois assim, o investigador com maior rigor terá dados mais fidedignos e o seu tratamento será mais fácil de trabalhar.

Yin (2010 p.39) refere que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenómeno e contexto não são claramente evidentes.”

Neste tipo de estudo a observação deve ser detalhada visando também conhecer em profundidade os ‘como’ que caracterizam o objeto de estudo. Nos estudos de caso podemos aferir que a validade interna, externa e a fiabilidade são fulcrais para credibilizar o nosso relatório final de estágio, podemos ainda utilizar diferentes maneiras de recolher dados o que contribuirá para um aumento da validade interna da investigação.

Os estudos de caso têm uma natureza empírica, ou seja, é através da observação do que está à volta, o investigador assim retira grandes informações de campo daquilo que observar. É também através do contexto real que o investigador pode tirar todo o partido de fontes múltiplas com recurso a entrevistas, observações, documentos e artefactos.

Num estudo de caso, o investigador deve ter em atenção o grupo que vai observar/investigar. Deverá ter em conta dados importantes, como a caracterização do grupo, contextos, organizações, entre outros dados importantes, para que a investigação seja conseguida. O investigador deve assim, relatar os factos que observou, deve descrever os mesmos e mostrar o produto final.

## 2.2. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo os instrumentos de recolha de dados foram a observação e as entrevistas, tanto à educadora responsável, como às crianças em observação. Na observação recolhi os dados através do registo de notas de campo e do preenchimento de uma grelha de observação previamente elaborada.

### 2.2.1 Observação

Existem dois tipos de observação: direta e indireta. Quanto ao procedimento para a recolha de dados recorreu-se a uma observação direta como estratégia, assim pôde-se observar determinados comportamentos e atitudes das crianças quando estão a brincar nos cantinhos. A observação direta teve várias fases, com base no preenchimento de uma grelha de observação. Esta foi aplicada no início e ao longo das observações. As notas de campo foram sendo escritas ao longo do processo de observação. Yin (2010) clarifica que a observação é muito útil para favorecer uma informação adicional sobre determinado assunto estudado.

Deshaies (1992, p.296) remete para o facto de a observação direta ser “realizada quando se toma nota de factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, (...) em suma do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação.” Posteriormente à análise da observação que se efetuou cada pessoa deve tirar conclusões.

Segundo Stake (2007, p.76) “durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final.” Sendo assim, a qualidade da observação irá valorizar o estudo que foi efetuado para o efeito desta tese.

O observador deve escolher os instrumentos que irá utilizar, pois tem ao seu encaixo um número de instrumentos dos quais poderá recorrer, com o intuito de recolher determinada informação sobre a realidade onde o investigador atua.

Para tornar a observação mais minuciosa e precisa, recorri à técnica das notas de campo.

Tuckman (2002, p. 524) diz-nos que “o aspeto mais crítico da observação é ‘olhar’, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar”. Nas observações que foram efetuadas tentei ser o mais discreta possível para que as crianças não se intimidassem de modo a que o estudo fosse mais objetivo.

Neste estudo, as observações efetuadas recaíram sobre uma parte da manhã, duas vezes por semana, em que as crianças estão em atividade livre nos cantinhos, principalmente na casinha e na garagem.

É de salientar que neste processo de recolha de dados tive em conta preocupações éticas, salvaguardando a verdadeira identidade das crianças.

### 2.2.1.1. Notas de Campo

As notas de campo são de extrema importância e serão registos relevantes das ocorrências durante a investigação, neste caso qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p.150) dizem-nos que “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Previamente foram estabelecidos determinados parâmetros para que nas observações fossem anotados pontos concretos do estudo, foram delineados para que a investigação não se desviasse da proposta inicial. As notas de campo são assim uma reflexão que o investigador faz sobre as informações que recolheu.

As notas de campo devem ter em conta o contexto em que o investigador está inserido, cada nota de campo deve assim indicar “a data, a hora, o professor e outras entradas mais específicas para os fenómenos que vai observar” Tuckman (2002, p.526).

### 2.2.1.2. Grelhas de observação

Neste relatório final fez-se, por vários dias e semanas, a observação de vários parâmetros que compõem a grelha de observação que foi redigida elaborada para o efeito (**Apêndice C**).

O observador deve recolher a informação previamente selecionada, com o intuito de a transmitir a si mesmo ou a outros.

Existem também dois outros tipos de observação: participante e não-participante. Numa primeira Lakatos & Marconi (1990, p.188) referem que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo.” Numa segunda, as mesmas autoras (1990, p.188) mencionam que “o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade, mas sem integrar-se a ela: permanece fora.”

No caso deste estudo a observação não-participante foi o que a investigadora optou por realizar, de modo a presenciar determinados factos, não participando neles, ou seja, é uma observação passiva.

Damas & Ketele (1985, p.81) referem que a grelha de observação pode ser “sistemática, atributiva, alospectiva, que visa recolher factos e não representações, conduzida por um ou diversos observadores independentes...”, as mesmas autoras ainda aludem que existem múltiplas grelhas de observação. No caso do nosso estudo, foi elaborada uma grelha segundo os objetivos do mesmo.

### 2.2.2. Entrevistas

A entrevista é uma técnica de recolha de dados, muito usada na metodologia qualitativa.

A recolha de dados foi efetuada através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas às crianças e uma entrevista à Educadora responsável pelo grupo de crianças.

Podemos dizer, que as entrevistas semiestruturadas são um método de recolha de informação ou de opinião, “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente

entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Biklen & Bogdan, 1994, p.134).

Ainda os mesmos autores referem que deve existir uma relação privilegiada com quem é entrevistado, devendo encorajar às respostas. Um dado importante quando se realizam entrevistas é o facto de assegurar a confidencialidade dos dados fornecidos. O entrevistador deve assim, estabelecer à-priori determinadas linhas de orientação na condução da entrevista.

Durante as entrevistas o investigador deve adequar o seu diálogo às crianças para que estas sintam que estão bem inseridas no contexto.

### **2.2.2.1. Entrevistas às crianças**

A opinião das crianças pode ser importante para haver um cruzamento de informação posterior. As entrevistas têm um formato que contém questões previamente escolhidas e integradas num guião (**Apêndice B**). Deste modo as questões efetuadas foram ao encontro do que inicialmente tinha sido estabelecido nos objetivos do estudo.

Pretendeu-se saber a preferência dos cantinhos por parte de cada criança e as suas razões, se elas gostam de brincar sozinhas ou com outros colegas e por quem têm preferência, e quais as suas atividades e brinquedos favoritos.

As entrevistas semiestruturadas têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças, devendo o investigador dar instruções sobre o que irá ser questionado. A entrevista deverá decorrer num contexto que seja familiar à criança.

No caso deste relatório final de estágio, as crianças que entrevistei estavam no ambiente familiar do espaço a “casinha”, pois as questões enquadraram-se neste contexto.

As questões deverão ser pertinentes para que a criança responda de modo favorável ao investigador, este poderá estimular a criança em relação às suas experiências.

Como a idade das crianças é reduzida, devemos ter em conta o tempo de concentração que não será o mesmo do adulto, por isso o guião tem de ser conciso de modo a obter os dados que pretendemos.

De salientar que, antes da entrevista, o investigador deve estabelecer um contacto com a criança, de modo a dar informação sobre o que irá ser feito. O investigador deve assim, ganhar a confiança da criança para que esta esteja mais predisposta a responder às questões.

Tive este procedimento inicial e durante as entrevistas tive o cuidado de esclarecer as questões, caso a criança tivesse mais dificuldade em perceber ou responder à pergunta.

### 2.2.2.2. Entrevista à Educadora

Yin (2010, p.133) consigna que as entrevistas são “as fontes mais importantes de informação para estudos de caso.”

Para a recolha de dados junto da Educadora recorreu-se à entrevista semiestruturada (**Apêndice A**). Pereira (2011) diz-nos que existe um guião orientador para o desenvolvimento da entrevista, de acordo com os seus objetivos, procurando garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões, sem prejuízo de algum grau de flexibilidade na exploração das mesmas, não exige o cumprimento de uma ordem rígida na formulação das questões.

Stake (2007, p. 82) refere que “o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação”, ou seja, neste estudo tentou-se de forma coerente estabelecer uma relação com as perguntas que foram feitas às crianças, mas de maneira mais complexa para no final o seu tratamento ser mais perceptível.

A entrevista que efetuei à Educadora teve como objetivo perceber factos e comportamentos que iriam ser objeto de observação. As questões, por mim colocadas, foram ao encontro das entrevistas realizadas às crianças, pretendendo saber quais os cantinhos favoritos das meninas e dos meninos e a razão pela qual as crianças optavam por esses cantinhos. Quais os objetos ou materiais que meninos e meninas mais utilizavam na sala, se existiam atividades comuns por fim, quais as atividades que as crianças realizavam com mais entusiasmo.

Estas questões e respetivas respostas foram necessárias como ponto de partida para a observação e permitiram, no final, o cruzamento com os dados da minha própria observação e com as respostas das crianças.

### 3. Procedimentos metodológicos

#### 3.1 Enquadramento institucional

O Centro Escolar Cidade de Castelo Branco (CECB), antigamente denominado de Bloquinho, está localizado dentro do Agrupamento Vertical de Escolas Cidade de Castelo Branco. O jardim de infância fica localizado na Rua de S. Miguel das Palmeiras - Bairro Ribeiro de Perdizes, que é um bairro periférico da cidade. Este bairro é caracterizado pela sua população ser maioritariamente idosa e de baixos rendimentos económicos.

Também pertencem ao Agrupamento Escolas Cidade de Castelo Branco o Jardim da Boa Esperança (instituição com duas salas) e o jardim de infância Escalos de Baixo (instituição com uma sala).

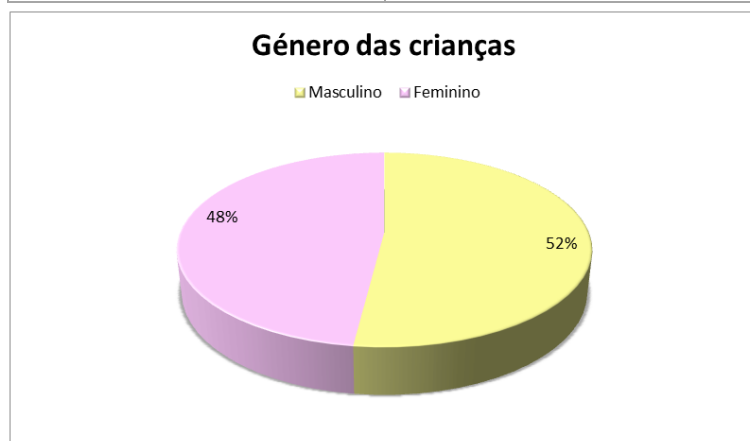
O jardim de infância, onde efetuei o estágio e este estudo, está delineado pela zona da Senhora de Mércules, pelas linhas de comboio, pela Quinta da Carapalha. Tal como foi referido anteriormente, o bairro é maioritariamente habitado por idosos que se ocupam da agricultura como forma de vida.

Também perto do CECB existe uma associação designada de “As Palmeiras”, que é uma associação cultural e recreativa, que visa promover o fortalecimento das relações entre os habitantes e ocupar os tempos livres, para tal incrementa torneios desportivos, jogos tradicionais e entre outras atividades.

#### 3.2. A Sala do jardim de infância

A população da sala, atualmente, é constituída por vinte e cinco crianças dos 3 aos 5 anos de idade, em que 12 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino.

Género das crianças (2012)	
Masculino	13
Feminino	12



**Gráfico 1** - Gráfico Circular respeitante à percentagem de meninos e meninas em 2012.

Optei por desenvolver o estudo nesta sala do jardim de infância por três motivos principais: o de ter estagiado com este grupo de crianças e, por esta razão, não estranharem a minha presença; por ser uma sala com um número muito equilibrado de crianças do sexo masculino e feminino; e, finalmente, porque tive todo o apoio da Educadora para o efeito.

O grupo em estudo é heterogéneo. A situação parental destas crianças é a seguinte: dezassete vivem com pai e mãe, sete têm os pais separados e uma das crianças já não tem pai. Os Pais têm como habilitações o 9º ano, o 12º ou a licenciatura, sendo que a maioria detém apenas a escolaridade obrigatória. No respeitante ao nível socioeconómico pode dizer-se que pertencem à classe baixa ou média.

Existe um caso particular no grupo. Neste grupo há uma criança que apresenta dificuldades de atenção e concentração bem como problemas de articulação. A mesma, segundo o seu relatório do centro de desenvolvimento referente ao teste Ruth Griffiths apresenta um desenvolvimento lento com perturbações ao nível da linguagem.

### **3.3. A experiência de Estágio**

No período de 21 de fevereiro a 2 de março de 2011, realizaram-se duas semanas de observação na instituição, onde iria estagiar com o meu par pedagógico, sendo necessário registar num dossiê de estágio as respetivas observações efetuadas (**Apêndice G**).

Nestas observações, a intenção era de ficarmos a conhecer melhor o grupo e o próprio funcionamento e organização da instituição, o que é essencial para podermos intervir de forma mais adequada, de acordo com os níveis de desenvolvimento apresentados pelas crianças.

O estágio decorreu entre 14 de março e 9 de junho de 2011, na instituição acima referida, CECB, numa sala com crianças entre os 3 e 4 anos. A sala de atividades, neste período de 2011, foi frequentada por um grupo de 21 crianças (12 meninos e 9 meninas) entre os 3 e 4 anos.

No que diz respeito à comunidade familiar, dessa altura, podemos referir que praticamente todas as crianças viviam com os pais, embora algumas vivessem só com o pai, ou com a mãe. Neste grupo, existe uma criança de etnia cigana, estando muito bem integrada no mesmo.

Este grupo é muito curioso, com muita energia, muito irrequieto e com um gosto inesgotável para brincar, saltar e correr, o que é muito bom nesta idade. Estas crianças são muito ativas, gostam de realizar atividades novas e que as cativem. Adoram manusear e explorar materiais, têm também um gosto especial por atividades motoras e principalmente, nos cantinhos. Como são muito novas, são individualistas e egocêntricas, tendo alguma dificuldade em partilhar os seus brinquedos e objetos.

Durante este tempo de observação pudemos constatar que durante o espaço da manhã, as crianças dirigiam-se para os vários cantinhos. Os mais escolhidos eram o cantinho da casinha e o da garagem. As crianças como eram muito novinhas, muitas das vezes chateavam-se, ou por algum colega lhes tirar um brinquedo, ou por não estarem muito tempo nos cantinhos, pois para

cada cantinho só podiam estar no máximo quatro crianças. Pude observar que as crianças gostavam muito de criar situações de faz de conta.

Achei relevante o facto de as crianças tornarem-se “adultas” quando estavam no cantinho da casinha, gostavam de imitar os “crescidos” como muitas das vezes ouvi proferirem.

Os seus diálogos não eram ainda muito desenvolvidos, mas verifiquei que a maioria das crianças já demonstrava um grande desenvolvimento ao nível do vocabulário.

Neste cantinho, principalmente, verifiquei que tanto as meninas, como os meninos o frequentavam, embora, neste período, as meninas tenham sido mais observadas.

Existiram determinados pontos que não registei na altura, como quantos meninos e meninas iam para a casinha, ao que brincavam em específico e que personagens adotavam, pois o tempo de observação foi de pouca duração e nesta altura o tema da tese ainda não fazia parte deste estágio. Contudo despertou-me a curiosidade em saber que tipo de brincadeiras as crianças realizavam neste cantinho, como representavam determinados atos e personagens e se haveria diferenças entre elas, consoante o género feminino, ou masculino.

### 3.4. A Constituição da Amostra

A faixa etária das crianças da sala situa-se entre os três e os cinco anos, embora o grupo focado neste estudo tenha a idade de quatro e cinco anos. Optou-se por estas idades, pois nesta fase as crianças já têm comportamentos e atitudes semelhantes.

Do conjunto das vinte e cinco crianças da sala, observei vinte crianças, recolhi destas dezassete entrevistas semiestruturadas, não tendo obtido a informação de três entrevistas, porque estas crianças estavam a faltar por doença, quando fiz a recolha de dados.

Inicialmente, pensei observar apenas oito crianças, quatro de sexo masculino e quatro de sexo feminino, mas como nas áreas de atividades existe um limite de crianças e de tempo optei por observar o total das crianças de 4 e 5 anos da sala.

Os participantes na amostra são 20 crianças de 4 e 5 anos de idade, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.



Gráfico 2 - Gráfico circular respeitante à percentagem de participantes na amostra.

Apesar da observação ser centrada na casinha e na garagem, observei algumas crianças que estavam a desempenhar tarefas noutras locais da sala. Observei de forma menos precisa os outros espaços, para dar continuidade a determinadas crianças que passaram pelos espaços concretos que estava a observar.

Quando fiz as observações coloquei-me situada num local de visão ampla para os dois cantinhos específicos do estudo e para o resto dos espaços. Estava sentada numa das mesas de trabalho que não estava a ser ocupada pelas crianças. Desde o início até ao fim das observações, o meu local foi sempre aquele, pois aí podia ouvir os diálogos e ter um contacto mais próximo com as crianças, sem intervir.

Género das crianças (2011)	
Meninos	12
Meninas	9

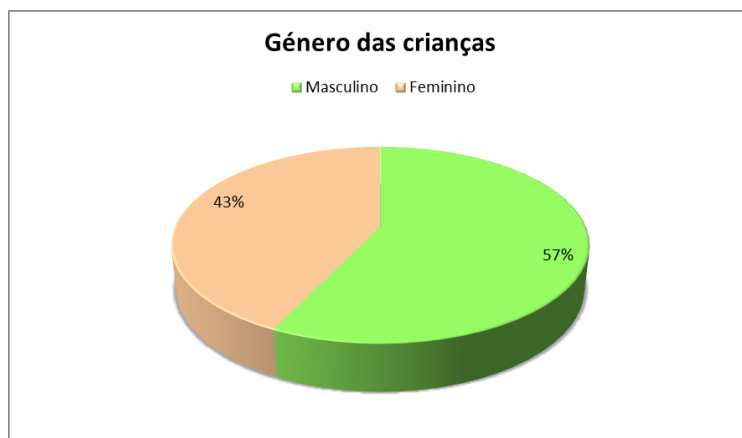


Gráfico 3 - Gráfico Circular respeitante à percentagem de meninos e meninas em 2011.

### 3.5. Observação e notas de campo

Durante o processo de recolha de dados, tomei algumas notas de campo, que foram auxiliadas por uma grelha de observação.

As observações efetuadas foram não participantes, só recorrendo ao diálogo para as entrevistas ou qualquer situação que surgisse. As notas de campo procuraram anotar os factos com mais pormenor, dando conta de aspetos considerados relevantes no decorrer da observação e que não podiam ser registados na grelha de observação.

Posteriormente, foi feita uma síntese das notas de campo, para em conjunto com os registos das grelhas de observação permitir e facilitar a leitura dos dados.

Ao longo das observações foi estabelecido um diálogo com as crianças e também com a Educadora, de modo a possibilitar uma maior informação respeitante ao estudo em questão. Estes pequenos diálogos serviam assim de apoio às grelhas de observação.

As notas de campo e o registo em grelhas de observação foram um suporte para a perceção de como funcionam as brincadeiras das crianças. No terreno pude constatar se nas brincadeiras de cada criança o género tinha diferenças e semelhanças significativas.

Para cumprir os objetivos do estudo não poderíamos ficar pela observação e efetuámos também entrevistas semiestruturadas, tanto à Educadora responsável como às crianças.

As notas de campo, neste estudo, são apontamentos específicos das observações que efetuei, e que coloquei, em anexo (**Apêndice F**).

### **3.6. Entrevistas semiestruturadas às crianças**

As entrevistas semiestruturadas que fiz às crianças (**Quadro 1**) foram bastante relevantes, serviram, assim, para que as crianças pudessem deixar o seu testemunho neste estudo. Foram necessárias para saber as preferências dos cantinhos e as suas razões, se as crianças brincam mais com os colegas ou sozinhas e por fim, quais os objetos que as crianças mais gostam de utilizar nas suas brincadeiras.

O guião desta entrevista foi elaborado segundo o que se pretendia avaliar neste estudo, as preferências das crianças, quer a nível dos cantinhos, quer das atividades e brinquedos, quer da eleição afetiva dos companheiros e perceber se eram verificadas diferenças de género.

As entrevistas foram realizadas na instituição pré-escolar que as crianças estão a frequentar, pois como anteriormente referi, as entrevistas devem ser realizadas em ambiente familiar.

Como foi dito anteriormente, foram realizadas entrevistas a dezassete crianças, dado que três delas se encontravam doentes durante esse período.

### 3.6. Dados das entrevistas às crianças (Quadro 1)

Crianças	Qual o cantinho que mais gostas?	Porquê?	Vais sozinho(a) brincar para o cantinho?	Com quem mais gostas de brincar?	Ao que mais gostas de brincar?	Quais os brinquedos ou materiais com que mais gostas de jogar?
<b>Meninos</b>	Casinha (4) Garagem e Casinha (2) Outros (1)	(15) crianças justificaram (2) não responderam	(8) responderam que não	(5) escolhem meninos e (3) escolhem meninos e meninas	Fazer desenhos (3) Brincar às corridas (2) Fazer cozinhados (1) Brinquedos pessoais (2)	Os carros, os utensílios de cozinha e as máquinas
<b>Meninas</b>	Casinha (8) Garagem e Casinha (1) Outros (1)		(9) responderam que não	(9) gostam de brincar com meninas e também com meninos	Fazer desenhos (1) Brincar com os bebés (1) Brinquedos pessoais (1) Brincar ao pai e à mãe (4) Brincar de fantasia/mascarar (1) (1) menina não respondeu	As bonecas, o carrinho do bebé, o telefone, os alimentos de plástico, os jogos e o ferro de engomar

**Nota:** Os números que estão entre ( ) correspondem ao número de crianças que responderam à questão.

### 3.7. Entrevista semiestruturada à Educadora

A entrevista semiestruturada à Educadora foi efetuada a meio do tempo das observações. Os objetivos eram de saber quais os cantinhos mais utilizados por crianças do sexo feminino e masculino, saber quais os objetos mais utilizados e saber quais as atividades que as crianças de sexo feminino e masculino preferem.

Como Tuckman, 2002, p. 534 refere “Um estudo qualitativo implica a necessidade de obter documentos, desenvolver entrevistas e realizar observações. Os dados assumem tipicamente a forma de notas de campo, ou transcrições de entrevistas (...)”.

A entrevista tinha como objetivo principal saber se as observações que estava a efetuar iriam ao encontro do que a Educadora referiu e principalmente saber as preferências dos cantinhos, tanto dos meninos, como das meninas, apurar quais os objetos mais utilizados por ambos os sexos, as atividades mais comuns e também sobre a eleição de pares.

O guião da mesma (**Apêndice B**) foi elaborado com base nas informações que pretendia saber quanto ao jogo simbólico, existindo ou não diferenças e semelhanças entre géneros.

Antes de implementar a entrevista tive um breve diálogo/esclarecimento com a educadora para esta estar a par de tudo o que iria ser feito nas observações e nas próprias entrevistas. A Educadora preencheu a entrevista no seu ambiente familiar.

Foi garantida toda a confidencialidade das informações fornecidas.

Esta entrevista à Educadora foi de grande valor na medida em que deu respostas esclarecedoras em relação ao estudo em questão.

### 3.7. Dados da entrevista à Educadora (Quadro 2)

Categories	Gender	Subcategories	
Preferências dos espaços/cantinhos	Meninos	Garagem e a área dos jogos de construção	Estas categorias referem-se às informações dadas pela Educadora;
	Meninas	Casinha	
	Ambos	Casinha	
Preferência de materiais/objetos	Meninos	Ferramentas, leggos e jogos	
	Meninas	Bonecas	
	Ambos	Utensílios da cozinha	
Tipos de atividades	Meninos	Construções com brinquedos	Atividades realizadas pelas crianças no seu quotidiano;
	Meninas	Colocar a mesa e fazer refeições	
	Ambos	Cozinhar na casinha, desenho, modelagem, ver livros e brincar na casinha	
Eleição de pares	Meninos	Brincam com meninos e meninas	Diz respeito às relações que as crianças têm, através de informações da Educadora;
	Meninas	Brincam com meninos e meninas	
	Ambos	Heterogeneidade	

## Capítulo III - Análise de dados e discussão de resultados

### 1. Técnica e análise de dados: análise de conteúdo

Para uma análise de conteúdo recorri à triangulação entre as observações, as entrevistas à Educadora responsável e as entrevistas às crianças.

Segundo Stake (2009, p. 87) “não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais”, podemos dizer que à medida que vamos observando e tirando anotações devemos analisar e fazer considerações sobre as mesmas. Existirá um tempo em que nos centralizamos mais na análise, mas este deve ser feito ao longo do estudo, fazendo uma reflexão.

Na parte final devemos tratar toda a informação recolhida. Primeiramente o investigador deverá separar os dados todos obtidos para dados mais objetivos, para que a sua análise seja facilitadora de conclusões.

Tuckman, (2002, p.528) cita Turner onde refere oito estádios para desenvolver a organização de dados. “ (1) Utilize os dados recolhidos para desenvolver as categorias, a utilizar na classificação dos mesmos. (2) Identifique exemplos de cada categoria, em número suficiente para a definir completamente, ou saturar cada categoria, tornando clara a forma de classificação de circunstâncias futuras. (3) Com base nos exemplos, crie uma definição abstrata de cada categoria, referindo os critérios a utilizar para classificar os exemplos subsequentes em cada categoria. (4) Utilize as definições que criou como guia tanto para a recolha de dados como para a reflexão teórica. (5) Procure as relações entre categorias adicionais, com base nas que já identificou (por exemplo, os opostos: as mais específicas e as mais gerais). (6) Procure as relações entre as categorias, construa hipóteses sobre essas ligações e dê-lhes continuidade. (7) Procure determinar e especificar as condições sob as quais ocorrem as relações entre as categorias. (8) Quando tal se justificar, estabeleça as conexões entre os dados categorizados e as teorias existentes”. Ainda Tuckman (2002, p.541) menciona que “Quando se lê uma investigação é necessário compreendê-la, em termos do problema em estudo, da metodologia e dos resultados da mesma”. Por fim, a última análise e respetivas conclusões serão conseguidas com os dados da investigação, com a sua análise e cruzar de dados e com a revisão de literatura, originando um todo coeso.

Para Bardin (1977) a técnica de análise de conteúdo divide-se em três fases, como a pré-análise, esta é a “a fase de organização (...)” (p.95), como se formulam as hipóteses e os objetivos. A exploração do material consiste em transformar os dados que obtemos. E por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, nesta última fase existe uma organização para tratar os dados brutos. O autor (1977, p. 119) ainda menciona que a categorização “tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” existindo uma desfragmentação das informações que obtemos.

Para este estudo foram criadas categorias como as preferências dos espaços/cantinhos, a preferência dos materiais/objetos, tipos e frequências de atividades e eleição de pares. Partes das entrevistas serão referidas detalhadamente para uma melhor compreensão.

Terminada esta parte de tratamento passaremos para a análise.

## 2. Análise dos dados por Instrumento de recolha

### 2.1. Análise das entrevistas às crianças

Quando entrevistámos as crianças, oito meninas e quatro meninos referiram a casinha como o cantinho que mais gostavam. Uma menina referiu o cantinho da biblioteca e um menino as mesas de trabalho como primeira opção. Dois meninos e uma menina indicaram gostar de ir brincar para a garagem e para a casinha. Verifica-se, deste modo, que a maioria das crianças de sexo feminino e masculino dá preferência à área da casinha.

Do total de respondentes, quinze das crianças justificaram a sua escolha dos cantinhos enquanto duas delas (um menino e uma menina) não responderam. As respostas foram variadas, as crianças afirmam gostar de estar na casinha pelos seguintes motivos: Existência de bonecos, de equipamentos e utensílios de cozinha, bem como por lhes permitir realizar atividades específicas (arrumar, fazer comida, vestir e cuidar dos bebés, brincar com os cães).

No respeitante ao espaço da garagem, as crianças apresentaram como justificação a existência de bonecos, máquinas e carros. O menino, que preferiu as mesas de trabalho, dá como justificação o facto de gostar de fazer desenhos.

Na segunda questão, quinze das dezassete crianças afirmam que não brincam sozinhos que vão brincar com os colegas para o cantinho (nove meninas e oito meninos).

Na eleição de pares, quando fiz a entrevista às crianças, as nove meninas referiram que gostam de brincar com uma ou mais meninas, duas delas referem que também gostam de brincar com um menino. Cinco dos oito rapazes escolhem brincar com meninos e três deles escolhem brincar com meninas e meninos.

Na quarta questão as opiniões são diversas, pois tanto meninas como meninos apontam diferentes brincadeiras, entre elas fazer desenhos (três meninos e uma menina), brincar às corridas (dois meninos), fazer cozinhados (um menino), brincar com os bebés (uma menina), brincar ao pai e à mãe (quatro meninas), brincar de fantasia/mascarar (uma menina) e com brinquedos pessoais (uma menina e dois meninos). Uma das meninas não respondeu a esta questão.

Na opinião das meninas os objetos mais utilizados são as bonecas, o carrinho do bebé, o telefone, os alimentos de plástico, os jogos e o ferro de engomar. Na opinião dos meninos, os carros, os utensílios de cozinha e as máquinas foram os mais referidos. Um dos meninos, estando com uma faca e uma colher de plástico na mão, referiu que os seus brinquedos favoritos eram esses.

## 2.2. Análise da entrevista à Educadora

Segundo a Educadora, em resposta à primeira questão (**Quadro 2**), o espaço mais utilizado pelas meninas é o cantinho da casinha, “no entanto tem vindo a crescer o número de meninos que também gostam de brincar neste cantinho”. Na sua opinião, os meninos preferem os jogos de construção e a seguir o cantinho da garagem.

As crianças optam por estes cantinhos “porque todas as crianças gostam de brincar “ao faz-de-conta” e aí imitam os pais e transportam para as brincadeiras algumas das realidades do dia a dia familiar”, segundo a opinião da mesma.

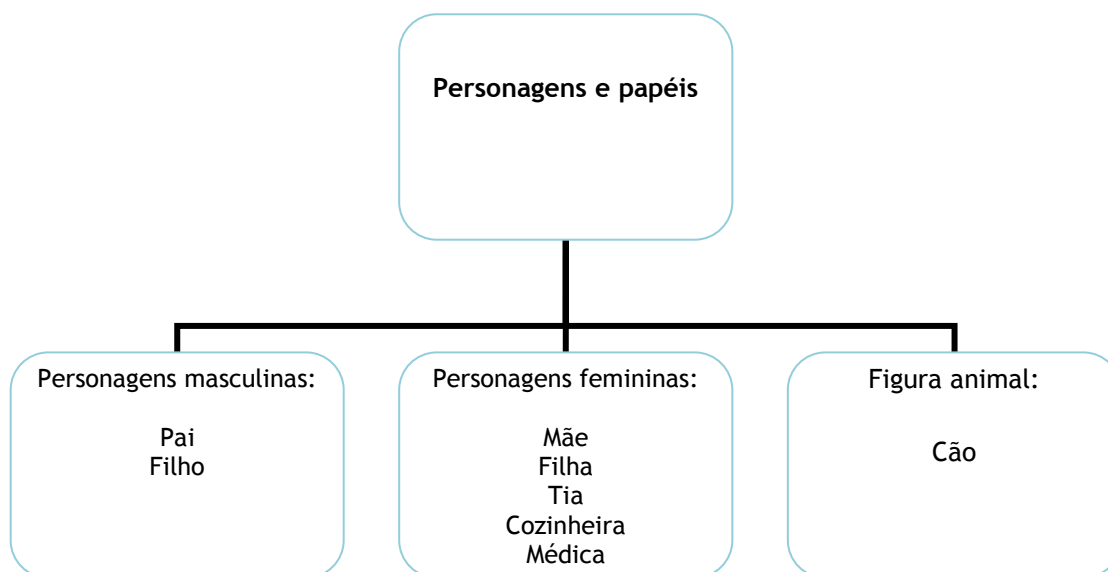
Na terceira questão a Educadora salienta que as meninas “brincam muito com as bonecas, colocam a mesa, fazem as refeições. Os meninos gostam de ferramentas para construir os seus brinquedos e também na “casinha” utilizam tudo o que está relacionado com a alimentação e com o cozinhar”.

As atividades mais comuns a meninos e a meninas, na opinião da Educadora são “os jogos, atividades de plástica como o desenho, a modelagem com plasticina, o cantinho da biblioteca e do da fantasia ou trapalhadas.”

Na última questão a Educadora referiu que as “atividades de movimento sempre que envolve jogo de ação de “ganhar ou perder”, realização de experiências, saídas ou visitas ao exterior e confeção de “prendas” para dias festivos” são as atividades que as crianças realizam com mais entusiasmo.

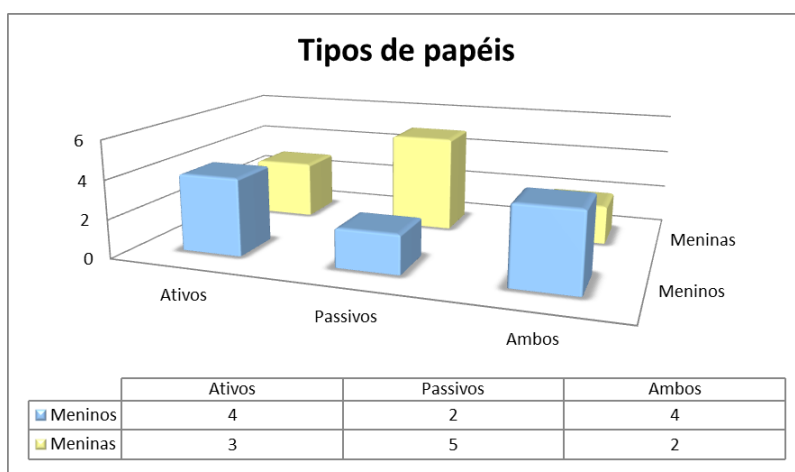
## 2.3. Análise das Grelhas de Observação

### 2.3.1. Personagens e Papéis



As personagens femininas mais comuns observadas foram a mãe, a filha, a tia e uma cozinheira, estas personagens eram as crianças que iam definindo à medida que iam dialogando. Quanto aos meninos, as personagens centrais eram o pai e o filho.

As personagens foram escolhidas em função do género a que as crianças pertenciam, pois as meninas sempre representaram personagens femininas e os meninos assumiram a figuras masculinas. Contudo, duas meninas e cinco meninos representaram nos jogos espontâneos a figura animal. O animal escolhido era o cão, sendo, no diálogo entre eles, mencionada a sua proximidade a esse animal (animal doméstico dos avós ou deles) ou manifestando a vontade o terem.



**Gráfico 4** - Gráfico de barras respeitante aos tipos de papéis.

O gráfico acima referido indica, os papéis desempenhados pelas crianças. Pode dizer-se que quatro meninos e três meninas representaram papéis ativos, cinco meninas e dois meninos apresentaram sempre papéis passivos, enquanto quatro meninos e duas meninas apresentaram algumas vezes papéis ativos e outras, papéis passivos. Estes papéis foram classificados de ativos em função dos seguintes parâmetros se as crianças tomavam a iniciativa em estabelecer contactos com as outras crianças, se as chamavam para com elas brincar, se interagiam de forma dialogada com os colegas, se apresentavam aos companheiros ideias ou propostas de desenvolvimento das atividades, se eram enérgicas nas atividades desempenhadas.

### 2.3.2. Situações representadas

As situações do quotidiano dentro da subcategoria atividades pessoais, como a higiene não foram observadas. Quanto às atividades relacionadas com a alimentação, as crianças foram observadas, diversas vezes, a tomar as refeições principais (almoço e jantar).

Noutra subcategoria, atividades em família, foram observadas as crianças a cozinhar bolos, a fazer sopa, a colocar a mesa com os utensílios de cozinha (pratos, talheres, copos) e os alimentos, a tomar as refeições e a lavar a loiça.

Na subcategoria relacionada com o cuidado com outros seres as crianças foram observadas a tomarem conta do bebé, a lavá-lo, a vesti-lo a dar-lhe comida e, ainda, a passear e a dar de comida ao cão. Em outras atividades domésticas foram observadas as crianças a arrumar a casa e a passar a ferro. Na subcategoria relacionada com aspetos de comunicação observou-se as crianças a cantar os parabéns e a falar ao telefone.

Na subcategoria atividades no jardim de infância, não foi verificada nenhuma ação que remetesse, diretamente, para atividades desenvolvidas no Jardim. Na última subcategoria, outras atividades, foram detetadas uma ida ao médico (entre duas meninas) e uma matança do porco (com quatro meninos). Para além destas, as crianças no espaço da garagem e dos jogos de construção desenvolveram outras atividades tais como: brincar com personagens de séries infantis, animais ou transportes, fingir que leem livros, fazer construções com legos, completar puzzles e desenhar. Quando as crianças brincavam com os bonecos e com os animais, grande parte das crianças não criava diálogos, fazendo apenas pequenas ações com os materiais que referi anteriormente, pois em grande parte das observações para o espaço da garagem, normalmente, iam uma ou duas crianças.

Na categoria situações de fantasia, as diversas subcategorias como histórias lidas no contexto da sala, programas de animação (cinema e animação), outros programas televisivos ou jogos de computador, não foi conseguido o registo de nenhuma.

Na categoria funções e atividades tradicionalmente atribuídas à mulher foi anotado: passar a ferro, cozinhar, colocar a mesa, tratar do bebé, arrumar a casa, lavar a loiça; tendo sido estas ações realizadas, tanto por meninas como por meninos. No respeitante aos adereços de personagem, o avental foi colocado pelas crianças de ambos os géneros, a mala cor-de-rosa e o lenço foram apenas usados pelas meninas e a gravata pelos meninos.

### 2.3.3. Relações sociais das crianças na sala

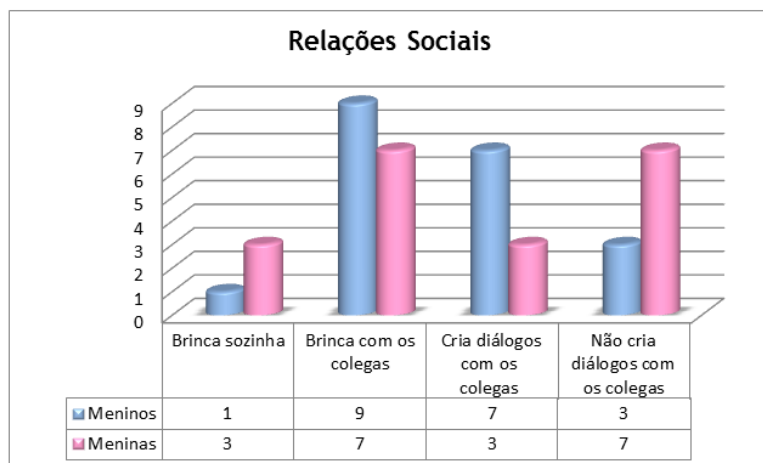


Gráfico 5 - Gráfico de barras respeitante às Relações Sociais das crianças.

Na última categoria, relação social no referente ao brincar sozinho ou em grupo, observou-se que três meninas e um menino brincam, frequentemente, sozinhos e que os restantes nove meninos e sete meninas brincam, geralmente, com os colegas. No respeitante à interação dialogal, observou-se que sete meninos e três meninas criaram diálogos verbais na interação com os colegas, enquanto sete meninas e três meninos não desenvolveram qualquer diálogo verbal com os colegas.

### 3. Triangulação dos dados e sua análise

A fim de se garantir a validade interna dos dados será realizada a triangulação dos mesmos à medida que vamos descrevendo os resultados.

Deste modo, serão analisadas as entrevistas da educadora e das crianças, a fim de serem verificados os pontos de convergência e de divergência entre eles.

Relembro que três meninos não estavam presentes no período em que foram realizadas as entrevistas às crianças, pelo que os dados das entrevistas reportam-se apenas a 17 crianças e não ao total das 20 observadas.

Dados relativos às preferências das crianças (Entrevistas e Observações) (Quadro 3)	
Preferências apontadas pelas crianças	Oito meninas e quatro meninos preferem a casinha. Uma menina e dois meninos preferem a garagem e por fim, uma menina e um menino escolhem outro cantinho.
Utilização dos cantinhos durante a observação	Dez meninos e dez meninas utilizaram a casinha. Nove meninos e três meninas a garagem e por fim, seis meninos e duas meninas optaram por utilizar outros cantinhos.
Preferências apontadas pela Educadora	As meninas preferem a casinha e os meninos a garagem e a área dos jogos de construção. Afirma, ainda, que há cada vez mais meninos a gostar de brincar na casinha.

#### 3.1. Preferência dos espaços/cantinhos utilizados

Na opinião da Educadora, o cantinho mais utilizado pelas meninas é o da casinha e os meninos utilizam mais o espaço dos jogos de construção e a seguir o cantinho da garagem, embora reconheça que há cada vez mais meninos a gostar de brincar na casinha.

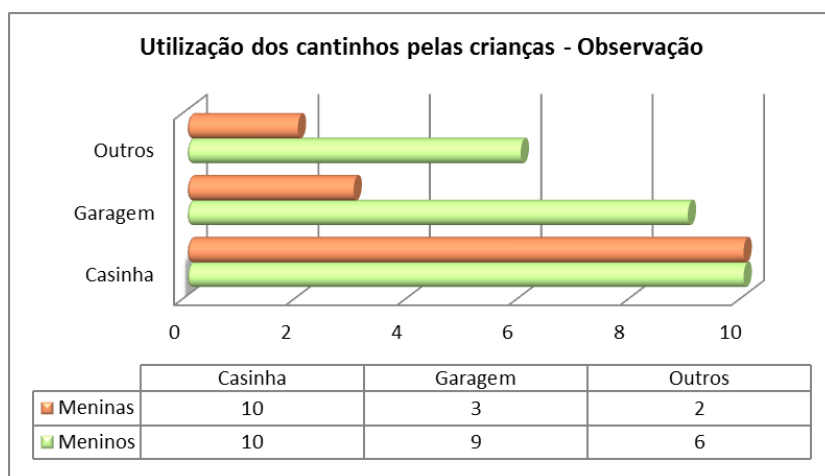
Quando entrevistámos as crianças, dezassete das vinte da sala de aula, oito meninas e quatro meninos referiram a casinha como o cantinho que mais gostavam. Uma menina referiu o cantinho da biblioteca e um menino indicou as mesas de trabalho como primeira opção. Dois meninos e uma menina assinalaram gostar de ir brincar para a garagem e para a casinha.

Do total de respondentes, quinze das crianças justificaram a sua escolha dos cantinhos enquanto duas delas (um menino e uma menina) não responderam. As respostas foram variadas, as crianças afirmaram gostar de estar na casinha pelos seguintes motivos: existência de bonecos,

de equipamentos e utensílios de cozinha, bem como por lhes permitir realizar atividades específicas (arrumar, fazer comida, vestir e cuidar dos bebés, brincar com os cães).

No respeitante ao espaço da garagem, as crianças apresentaram como justificação a existência de bonecos, máquinas e carros. O menino, que preferiu as mesas de trabalho, dá como justificação o facto de gostar de fazer desenhos.

Embora a Educadora responsável refira que as meninas preferem mais o cantinho da casinha e os rapazes os cantinhos da garagem e dos jogos, em confronto com as entrevistas e com as observações, foi, contudo, observado que tanto meninas como meninos utilizavam os cantinhos da casinha e da garagem. Podemos dizer, que no período de observação, a casinha era utilizada com maior frequência, pois passavam por lá entre quatro a oito crianças, visto que só podia conter quatro crianças de cada vez, enquanto na garagem a frequência era de quatro a seis crianças. Ao longo das observações podemos referir que a afluência nestes cantinhos tanto era de meninas como de meninos. Posso afirmar que existiam duas meninas (uma das meninas é a criança que apresenta dificuldades de atenção e concentração bem como problemas de articulação) que ao longo das observações estavam quase sempre presentes no cantinho da casinha e que, geralmente, nesta se encontravam em simultâneos grupos mistos (2 meninas e dois meninos, uma menina e três meninos, um menino e três meninas). No cantinho da garagem a predominância era mais de meninos (nove), embora existissem três meninas que também foram observadas a brincar nesta.



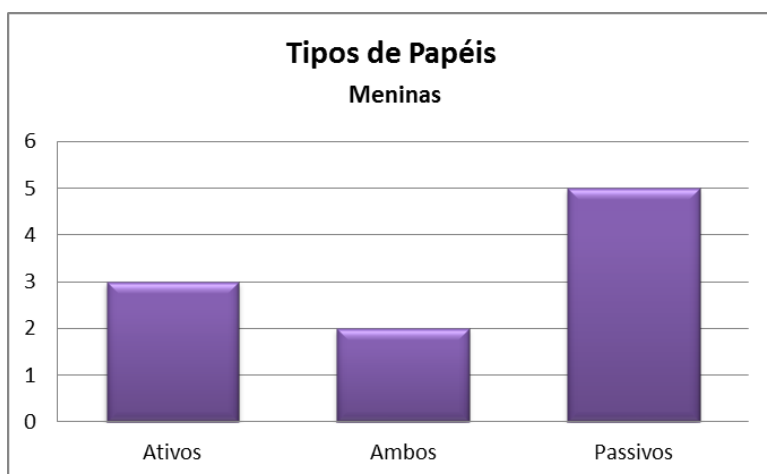
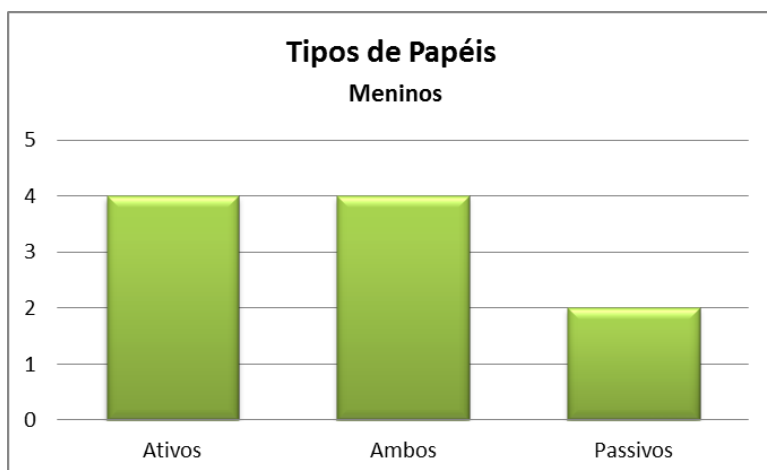
**Gráfico 6** - Gráfico de barras respeitante à utilização dos cantinhos pelas crianças durante as observações.

### 3.2 Personagens e papéis

Através das observações verificou-se que as crianças vincavam muito bem as suas personagens, tanto que a investigadora conseguia, por via dos diálogos verbais e observação dos gestos, perceber o papel de cada uma. De salientar que este aspeto foi observado, embora não constasse das entrevistas, quer à Educadora, quer às crianças.

Deste modo, os papéis tanto masculinos como femininos foram assumidamente bem definidos em função do sexo. Foi possível através das observações perceber que as meninas representavam figuras como: a mãe, a filha, a tia, a cozinheira e a médica. O pai e o filho eram as personagens mais frequentes nas brincadeiras com os meninos.

Nos gráficos da figura 7 e 8, podemos mostrar os dados referentes às crianças que se apresentam sempre com um papel ativo, as que se mostram sempre em papel passivo e as que às vezes desempenham papéis ativos, outras vezes papeis passivos (ambos). De salientar, que os meninos mostram valores superiores de atividade em relação às meninas. Se somarmos as crianças que tomam sempre parte ativa com as crianças que o fazem algumas vezes, dá-nos um resultado de 8 meninos para 5 meninas, ainda assim, com os meninos em maior percentagem de iniciativa e atividade.



Gráficos 7 e 8 - Gráficos de barras respeitante aos tipos de papéis, tanto dos meninos como das meninas.

### 3.3. Relação Social

Em comparação com as entrevistas e as grelhas podemos dizer que quinze crianças afirmam brincar com os colegas e duas afirmam brincar sozinhas. Nas observações pudemos verificar que dezasseis crianças brincam com os colegas e quatro crianças brincam, a maioria das vezes, sozinhas. Uma das crianças que brinca sozinha é uma menina que não realizou a entrevista. No período de observação duas das crianças que foram observadas a brincar individualmente, afirmaram na entrevista brincar com os colegas. Estes dados são referentes a uma observação durante um período muito reduzido, não quer dizer que estas crianças reajam sempre da forma observada.

Existem assim diferenças entre as opiniões expressas pelas crianças nas entrevistas e o que foi observado, pois na entrevista quinze das dezassete crianças afirmam, que costumam ir brincar com os colegas para o cantinho (nove meninos e sete meninas), enquanto que três meninas e um menino brincam maioritariamente sozinhos. Ainda, sete dos meninos e três das meninas criam diálogos entre eles, enquanto que sete meninas e três meninos não criam sempre diálogos.

Na eleição de pares, quando realizei a entrevista às crianças, nove meninas referiram que gostam de brincar com uma ou mais meninas, duas delas referem que também gostam de brincar com um menino. Cinco dos oito rapazes escolhem brincar com meninos e três deles escolhem brincar com meninas e meninos.

No geral das observações que efetuei posso dizer que tanto meninos como meninas brincavam uns com os outros. Normalmente, os grupos que passavam pelo cantinho da casinha ou da garagem era grupos mistos e cada um desempenhava determinadas personagens e funções não havendo qualquer problema. Existiam também meninos que brincavam muito com meninos e as meninas a mesma coisa.

### 3.4. Atividades dominantes

Importante de relembrar que das vinte crianças três (dois meninos e uma menina) não responderam às entrevistas, mas foram observadas ao longo do período em questão.

Nas atividades dominantes das crianças em função do género, podemos referir que a educadora salienta que as meninas “brincam muito com as bonecas, colocam a mesa, fazem as refeições. Os meninos gostam de ferramentas para construir os seus brinquedos e também na “casinha” utilizam tudo o que está relacionado com a alimentação e com o cozinhar”. Ainda a mesma refere que “os jogos, as atividades de plástica como o desenho, a modelagem com plasticina, o cantinho da biblioteca e o da fantasia ou trapalhadas” são comuns a meninas e a meninos. Em confronto com as entrevistas às crianças pude constatar que tanto meninas como meninos apontam diferentes brincadeiras, entre elas fazer desenhos (uma menina e três meninos), brincar às corridas (dois meninos), fazer cozinhados (um menino), brincar com os bebés (uma menina), brincar ao pai e à mãe (quatro meninas), brincar de fantasia/mascarar (uma menina) e com brinquedos pessoais (uma menina e dois meninos). Uma das meninas não

respondeu a esta questão. Assim, podemos constatar que as respostas da educadora coincidem em certos pontos com as respostas das crianças, nomeadamente em brincadeiras que envolvem atividades de cozinha ou em família como “fazer refeições” e “cozinhar”. O “brincar” na cozinha é eleita tanto por meninos como por meninas, facto que se confirmou com as entrevistas e com as observações.

Ainda nas entrevistas, na opinião das meninas os objetos mais utilizados são as bonecas, o carrinho do bebé, o telefone, os alimentos de plástico, os jogos e o ferro de engomar. Na opinião dos meninos, os carros, os utensílios de cozinha e as máquinas foram os mais referidos. Um dos meninos, estando com uma faca e uma colher de plástico na mão, referiu que os seus brinquedos favoritos eram esses.

Nas observações, no cantinho da casinha, podemos dizer que as crianças realizaram muitas atividades relacionadas com a alimentação, como por exemplo tomarem as refeições principais, como o almoço e o jantar. Tanto meninas como meninos realizaram tais atividades. Outra atividade muito marcada foi das crianças cozinharem “bolos, sopa”, porem a mesa, com os pratos, talheres, copos, alimentos e depois lavarem a loiça. Este tipo de atividades são as mais realizadas na casinha, pois em casa, provavelmente, a mãe ou o pai efetuam tais tarefas e as crianças observam e mais tarde desejam imitar.

A maioria das meninas cuidou de bebés, lavando-os, vestindo-os, dando-lhe comida, ou indo-os passear no carrinho e arrumou a casa, embora alguns meninos tenham apresentado comportamentos semelhantes.

Ainda nas observações, é de salientar o facto de só ter ocorrido a brincadeira de ir ao médico duas vezes, entre dois pares de meninas em dias diferentes.

Chateau (1975, p.25) refere que “se as bonecas estão doentes e as crianças lhes tiram a temperatura, vão procurar o médico e lhes administram remédios”, tal brincadeira foi observada num desses dias, uma das meninas fazia de médica, media a febre com o termómetro de fingir, via-lhe os ouvidos e fazia gestos como se fosse médica, dando-lhe uma “pica” no braço, como referiu, à outra menina que fazia de paciente e que estava sentada numa cadeira no cantinho da casinha.

As meninas, maioritariamente, desempenharam atividades como passar a ferro, cozinhar, colocar a mesa, tratar do bebé, arrumar a casa, lavar a loiça, colocar o avental e usar os adereços introduzidos como a mala e o lenço. Quanto aos meninos a função observada em grupo foi a matança do porco. E os adereços utilizados por eles foram a gravata e o avental.

Tanto meninas como meninos não distinguiam muito as atividades.

Como referi anteriormente, o cão está muito presente nas atividades espontâneas das crianças e o dar comida ao cão ou ir passeá-lo também fez parte das atividades em família. Uma atividade curiosa e que chamou a minha atenção, foi a da matança do porco, feita por quatro meninos, ocorreu nos últimos dias de observação e foi curioso pelo facto de eles imaginarem o porco, mas não concretizarem a tarefa de o “matar”, pois quatro meninos juntos na casinha geraram alguma confusão.

No cantinho da garagem foram também observadas diversas atividades como brincar com diversos transportes, com os animais diversos que lá se encontram e com determinados bonecos.

Ainda pude observar outros espaços como o cantinho da biblioteca, da matemática e das mesas de trabalho. Quatro meninos e uma menina referiram na entrevista que gostavam de fazer desenhos. E também de estar no cantinho da biblioteca a ver livros (uma menina). Pude constatar que essas mesmas crianças passavam mais tempo nesses cantinhos do que no da garagem e da casinha.

Este cruzamento entre as entrevistas e as observações das crianças em atividades de jogo simbólico permitiu-me chegar a algumas conclusões. Embora, algumas das respostas da Educadora não estejam em consonância com as observações efetuadas, nomeadamente no respeitante à preferência dos cantinhos, quer dos meninos, quer das meninas e aos materiais/objetos que estes utilizam mais frequentemente, grande parte das suas respostas foram confirmadas, posteriormente, pelas observações. A entrevista à Educadora foi fundamental para orientar a minha pesquisa e observação.

Nas observações das crianças ficaram bem reconhecíveis as diferenças quanto aos papéis por elas representados, ou seja, cada criança evidenciou de forma clara o seu género, quando escolheu maioritariamente a personagem masculina ou feminina de acordo com o seu próprio sexo.

### **3.5. Preferência/utilização dos materiais e objetos**

Quanto às brincadeiras, podemos referir que existiam semelhanças entre os géneros, pois cada menino e menina tinham brincadeiras semelhantes. E foi também observado que determinadas meninas brincavam com objetos ditos de meninos e vice-versa. Por exemplo, foram observadas no cantinho da garagem duas meninas, em dias diferentes, a brincar com animais ou com os meios de transporte.

As observações foram confirmando determinados pontos que as crianças referiram nas entrevistas, podemos constatar que os meninos gostavam muito de ir brincar para o cantinho da casinha e gostavam também de brincar com objetos ditos de meninas, como por exemplo, o carrinho das bonecas, utensílios de cozinha, as frutas e a loiça que compõe a casinha e o ferro de engomar. As meninas também referiram e confirmou-se que brincavam muito com os bonecos, com o carrinho do bebé, com os utensílios de cozinha, com a tábua de passar a ferro e o respetivo ferro de brincar, com o telefone e com a cama dos bebés. No cantinho da garagem, observou-se meninas a brincar com animais e meios de transporte e os meninos, igualmente, a brincar com bonecos de séries infantis, meios de transporte, jogos e animais.

Garvey (1979, p.84) salienta que “os rapazes escolhem decididamente brinquedos de tipo ‘masculino’, tais como soldados ou camiões. Embora as raparigas tenham tendência para escolher bonecas e objetos domésticos, os seus interesses são geralmente mais versáteis. Por vezes também escolhem brinquedos masculinos, embora menos consistentemente do que os rapazes. As origens destas preferências podem ser, em grande parte, atribuídas aos comportamentos dos pais, à influência destes como modelos e à sua aprovação ou apoio, ao interesse manifestado por objetos sexualmente estereotipados.”

Quando introduzi os novos elementos/adereços verifiquei que a afluência aos mesmos foi muito grande, pois em cada dia as crianças exploravam o respetivo adereço. O avental foi utilizado por seis meninas e três meninos, o lenço cor-de-rosa foi utilizado por duas meninas, a mala cor-de-rosa também por duas meninas, e por fim, a gravata preta utilizada por três meninos. Nos vários momentos de observação, após a introdução dos adereços, as crianças que os utilizavam foram sempre as mesmas do 1º dia.

Um ponto importante a salientar foi o facto de uma criança (sexo feminino) ter referido que “a gravata era uma coisa de meninos”, isto transporta-nos para o facto de esta criança já ter consciência da distinção social de género em função do vestuário.

Existem estudos referentes às diferenças de género no jogo simbólico, estes dizem que cada criança tem as suas preferências a nível dos brinquedos e das brincadeiras que apresentam. A cultura e a educação podem ser um fator de peso no desenvolvimento da questão de género em crianças com idades compreendidas entre os 3 aos 5 anos. Ainda afirmam que existem crianças com 3 anos de idade que já sabem diferenciar o seu género.

Segundo Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini &Vieira (2006), as meninas ao longo do seu crescimento vão brincando com objetos masculinos, enquanto que os meninos ao longo desse crescimento vão deixando as brincadeiras e brinquedos de meninas para trás. Logo, as meninas preferem fazer brincadeiras com elegância e socialmente bem vistas, enquanto que os meninos preferem jogos de luta e de força. Sendo assim, as meninas vão tendo mais cuidado na execução das tarefas e os meninos menos cuidado em determinadas tarefas, pois em determinadas atividades foi observado que os meninos tinham menos controlo que as meninas.

Sendo certo que os aspetos sexuais determinarão diferenças comportamentais entre os géneros, no entanto cremos, como vários autores já referidos no primeiro capítulo, que grande parte desse comportamento se deve, principalmente, a aspetos da educação e da cultura, o que se exige a cada criança desde a infância, de acordo com o seu sexo, é determinante no assumir de um papel passivo ou ativo, de querer realizar certas atividades ou de as recusar, de mostrar ou não certas atitudes.

Todas as observações que se prendem com escolhas em função do género, a nosso ver, dependem principalmente de dois fatores: o primeiro será o do exemplo dos pais e do seu meio social, o segundo do papel que em cada cultura, circunscrita a um território e a uma determinada época, se atribui ao género feminino e ao masculino, papel que vai sofrendo alterações ao longo do tempo.

No que diz respeito às atividades domésticas e ao cuidado com os bebés, geralmente funções atribuídas à mulher, verifica-se que tanto meninas como meninos se interessam por representá-las. Este interesse dos meninos será por verem os pais fazê-lo e porque socialmente é um comportamento aceite e até valorizado na nossa sociedade, ou porque ainda não se aperceberam das diferenças a esse nível entre as mulheres e os homens?

Será que as mudanças sociais efetuadas na sociedade portuguesa se traduziram em mudanças comportamentais e na alteração de alguns estereótipos e por consequência com repercussão nas famílias e nas próprias crianças? Ou será que as crianças mais pequenas ainda não conseguiram interiorizar alguns dos estereótipos que são construídos pela sociedade atual?

No entanto, foram reveladas já algumas diferenças na escolha dos adereços de personagem, alguns deles remetidos para apenas um género, como foi o caso do lenço e da carteira cor-de-rosa escolhidos somente por meninas, ou o da gravata que foi apenas opção de meninos.

De referir como curioso, o facto de ter dificuldade em escolher peças de vestuário ou adereços mais conotados com o género masculino. Isso deve-se, no meu ponto de vista, a duas principais razões: por um lado, as mulheres acabarem por usar quase todos os elementos que eram utilizados apenas por homens, como as calças, por exemplo, ou o uso de certas cores, tipos de sapatos ou chapéus; por outro lado, porque a sociedade atual nos oferece para vestir muitos produtos unissexo, que modelos adolescentes de tipo andrógino, acentuam claramente.

## Capítulo IV - Considerações Finais

### 1. Limitações deste Relatório

É importante salientar que estamos conscientes de algumas limitações deste estudo que, na nossa opinião, foram as seguintes:

A dificuldade em encontrar estudos, realizados em países de língua portuguesa, referentes à questão do género no pré-escolar na sua relação com as atividades de jogo de faz de conta, ou de jogo simbólico.

- a) Pouca experiência profissional e de trabalho de investigação da autora deste estudo;
- b) O facto de o estudo não ter sido realizado em prática pedagógica, pois os projetos de relatório de estágio só foram aprovados após ter decorrido a Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar.
- c) Decorrente do ponto anterior, pode-se dizer que o tempo para a realização deste estudo foi limitado, o que não permitiu uma recolha de dados mais extensa e por isso mais significativa em termos de resultados obtidos.
- d) Por se tratar de um estudo de caso e de uma amostra limitada, os resultados não poderão ser generalizáveis.

### 2. Relevância deste estudo

Apesar das limitações acima referidas, este estudo foi relevante porque permitiu:

- a) Verificar que o jogo simbólico desenvolvido pelas crianças de 4 e 5 anos no espaço dos cantinhos revelou, nas suas brincadeiras, algumas semelhanças e diferenças de género;
- b) Verificar que as crianças, quer meninos, quer meninas evidenciam de forma clara ter já uma noção do género a que pertencem.

A nível da minha prática docente alertou-me para o facto de:

- a) O jogo simbólico espontâneo ser muito importante a nível da interiorização dos papéis sociais pela criança, de acordo com os modelos que observam, nomeadamente em questões de género;
- b) As crianças representando e adequando os modelos que observam a si mesmas, vão construindo a sua personalidade e, simultaneamente, vão compreendendo e adaptando-se ao mundo, o que permite ao educador um maior conhecimento sobre as crianças;
- c) A necessidade de como futura educadora propor atividades no âmbito das questões de género e proporcionar espaço para o jogo simbólico, de forma a diminuir os papéis e comportamentos estereotipados;

d) A necessidade de repensar a organização dos cantinhos e a disponibilização de materiais, objetos/adereços, não sendo indiferente, a nível de género, a escolha dos objetos que são colocados nos diversos cantinhos.

### **3. Recomendações**

Partindo do estudo realizado e da reflexão a que nos conduziu, parece-nos importante levantar algumas questões que possam dar-lhe continuidade em investigações futuras, contribuindo assim para compreender melhor o jogo simbólico desenvolvido por crianças do sexo feminino e do sexo masculino, ou seja, perceber se existem diferenças e semelhanças nas brincadeiras desenvolvidas, por crianças de idade pré-escolar, e se o género está ou não ligado a determinados comportamentos.

A este respeito, destacamos as seguintes sugestões:

- a) Este tipo de estudo, futuramente, poderá ser alargado, mais longitudinal no tempo e com maior amplitude na amostra.
- b) Poderá ser um estudo experimental, implicando uma intervenção prática com as crianças sobre esta problemática.
- c) Poderão ser feitas comparações entre o jogo simbólico e outros tipos de jogos, no respeitante aos comportamentos das crianças, em função do género.

## 4. Conclusões e reflexão final

Pretendeu-se estudar os comportamentos e atitudes das crianças em atividade lúdica espontânea de jogo simbólico e a relação social entre estas, em função da variante género.

A temática que abordei surgiu da minha prática pedagógica, da observação das brincadeiras que as crianças apresentavam, decorrente do estágio na Educação Pré-Escolar. Pelo contacto com as crianças de ambos os sexos e pela curiosidade de saber quais as diferenças existentes entre meninos e meninas no respeitante ao jogo simbólico, resolvi efetivar este estudo.

No que concerne a estudos sobre questões de género em crianças da Educação Pré-Escolar, tive predominantemente acesso a investigações no âmbito da Expressão Físico-Motora e muito poucos no âmbito do jogo simbólico.

Após definirmos a questão principal e as questões orientadoras do estudo, determinámos os procedimentos metodológicos que considerámos mais adequados. Nesse sentido, utilizámos como metodologia o estudo de caso de cariz qualitativo, escolhemos a amostra e utilizámos como instrumentos de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas à Educadora e às crianças, bem como as observações que realizei no período de um mês.

Cada criança respondeu de forma muito espontânea e de acordo com as perguntas efetuadas, introduzindo dados essenciais para o meu estudo, que foram complementados com a entrevista à educadora e com os dados recolhidos nas observações que efetuei, de forma a permitir-me responder às minhas questões iniciais. As observações aportaram novos dados e permitiram a confrontação de alguns dados com as entrevistas.

### **O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças de 4 e 5 anos no espaço dos cantinhos revela diferenças de género significativas?**

Neste estudo, apenas foram verificadas diferenças significativas entre as crianças do sexo feminino e do sexo masculino na assunção de papéis, todas as crianças escolheram papéis correspondendo ao seu respetivo género, e na escolha de alguns adereços de personagem, utilizados apenas por crianças do género masculino ou feminino. Inicialmente, pensei que meninos e meninas representariam, no faz-de-conta, papéis de género diferente do seu, mas tal não foi observado. Podemos afirmar que os meninos assumiram o papel de pai ou irmão e as meninas, mais frequentemente, de mãe ou filha.

Pude constatar que meninos e meninas, realizaram, na sua maioria, ações e atividades comuns, tais como: pôr a mesa, passar a ferro, lavar a loiça, cozinhar, vestir e passear o bebé, passear o cão... No respeitante às atividades realizadas com os bebés notou-se que as meninas, para além das atividades referidas, também desenvolveram outro tipo de funções como seja, dar-lhes banho, dar-lhes de comer e pô-los a dormir.

Na garagem como atividades comuns, as crianças foram observadas a brincar com animais e meios de transporte criando diálogos entre elas e como atividades somente de meninos, ações com os bonecos em miniatura de séries infantis e jogos de construção.

**As crianças do sexo feminino utilizam os mesmos espaços e objetos que os seus colegas do sexo masculino?**

Na entrevista à Educadora e nas entrevistas às crianças, recolhi informação sobre os gostos e preferências das crianças no respeitante aos cantinhos, sendo a escolha dominante, quer dos meninos, quer das meninas, o cantinho da casinha, embora o da garagem fosse referido por alguns, assim como o cantinho da biblioteca e as mesas de trabalho.

Dos dados que me foram fornecidos pela observação, posso dizer que as crianças do sexo feminino e masculino, deste estudo, frequentaram os mesmos espaços, sendo o cantinho da casinha o mais frequentado pelas crianças de ambos os sexos. O espaço da garagem foi utilizado por ambos os sexos, embora com predominância de meninos.

Ambos os sexos utilizaram na casinha os mesmos brinquedos: os bonecos, o carrinho do bebé, os utensílios de cozinha, a tábua de passar a ferro e o respetivo ferro de brincar, o telefone e a cama dos bebés. No entanto, as meninas escolhiam ainda assim, mais a área da casinha, brincando com os bonecos, loiça, frutas e talheres de plástico, entre outros.

Por norma, as meninas e os meninos, quando agrupados na área da garagem, brincavam com animais selvagens, animais domésticos, carros, aviões, motas, entre outros, embora os meninos escolhessem brincar, muitas da vezes, também com os bonecos em miniatura de séries infantis e jogos de construção.

Tanto os meninos como as meninas brincaram e integraram-se nestes dois cantinhos sem qualquer problema.

Quando foram introduzidos determinados adereços de personagem, conotados especificamente com o género feminino ou masculino, verificou-se que foram muito usados pelas crianças, tendo somente as meninas utilizado a mala cor-de-rosa e o lenço e os meninos usado a gravata. O adereço avental foi, no entanto, muito utilizado por ambos. Constata-se assim, que estas crianças já têm a consciência do seu próprio género e já têm, uma noção da forma de se apresentar/vestir de acordo com o mesmo, quando adulto. O que vem na sequência do que os autores referem que as distinções que são feitas surgem logo que a criança nasce, na maneira de a vestir, no nome, nas cores de roupa e objetos, no cabelo, entre outros.

Até que ponto os cantinhos, a sua forma de organização e os objetos disponíveis condicionam as brincadeiras das crianças? Na minha perspetiva, à semelhança do que foi verificado no tipo de atividades apresentadas e na introdução de adereços de personagem, penso que a organização dos cantinhos influencia as escolhas das crianças e pode condicionar as respostas destas, muito particularmente em questões de género.

Como o jogo surge espontaneamente na criança, esta não precisa de grande estímulo para jogar. Contudo, sabemos que, se o jogo não for devidamente orientado, por um adulto por exemplo, a função educativa pode não ser cumprida.

A disposição dos cantinhos e os utensílios que os compõem também pode ser um condicionante para as opções das crianças, visto que o cantinho das trapalhadas estava afastado do cantinho da casinha. Penso que o cantinho da casinha deve estar sempre ao lado do baú das trapalhadas e do espelho.

**No jogo simbólico, há comportamentos distintos entre as meninas e os meninos no que diz respeito à interação com o género diferente?**

Ao longo do tempo, constatou-se que, em diversos momentos de atividades espontâneas em situações de jogo simbólico, as crianças não se reuniam em função do género, mas sim dos seus interesses e amizades.

Verificou-se que as crianças não se agrupavam por género, embora a Educadora tenha referido o contrário, a maioria das crianças agrupavam-se com quem tinham mais afinidade ou com quem mais gostavam de brincar. Nas entrevistas às mesmas, foram referidos os nomes dos companheiros com quem mais gostavam de brincar, o que se veio a confirmar nas observações.

Existem determinados comportamentos que distinguem as meninas dos meninos, como por exemplo, nas brincadeiras que cada um realizou nos cantinhos da casinha e da garagem, as meninas demonstravam mais calma e segurança, nas atividades que desenvolviam, enquanto os meninos mostravam-se mais enérgicos e menos organizados.

**No jogo de faz-de-conta, existem diferenças entre as atividades e comportamentos tradicionalmente atribuídos a um e outro género?**

Nas relações sociais estabelecidas entre as crianças, verificámos que, apesar de assumirem claramente papéis do respetivo género e mostrarem alguns gestos e atitudes de adultos correspondentes a esse género, no referente às escolhas e realização de atividades não se encontraram diferenças acentuadas, visto que as crianças de ambos os géneros tinham preferência e escolhiam o mesmo tipo de atividades a desenvolver. Nas observações que fiz, verifiquei que tanto meninas como meninos representavam determinadas atividades como passar a ferro, cuidar do bebé, lavar a loiça, entre outras.

Será que a não observação de diferenças significativas nas atividades se deve à idade das crianças e à sua não interiorização, ainda, dos modelos estereotipados que a sociedade, em geral, veicula? Ou será que, atualmente, já existem outros novos modelos parentais?

Não podendo dar uma resposta exata a estas questões com o estudo empreendido, cremos, no entanto, ser de todo o interesse analisá-las em trabalhos futuros. Deixa-se somente uma pequena reflexão sobre as mesmas

Na nossa opinião, pensamos que a idade é um fator importante. Como foi referido anteriormente, é a partir dos três anos que a criança vai desenvolver o seu conceito de género e com o seu crescimento vai criando novas estruturas. A partir dos cinco anos, a criança começa a fazer a distinção entre atividades que considera serem mais ‘femininas ou masculinas’. As crianças que foram observadas ainda não discriminam, se uma menina brinca com coisas de menino e vice-versa.

Não obstante, sabemos que, presentemente em Portugal, as famílias se estruturam de modo diferente de antigamente. Com a emancipação da mulher e o seu trabalho no exterior do lar, o pai, hoje em dia, tem um papel muito mais ativo na vida dos filhos. A mudança das condições sociais e económicas das famílias conduziu à alteração das mentalidades, no referente à atribuição das funções domésticas, pelo que se constata em diferentes casos, que tanto a figura feminina como a figura masculina desempenham atividades semelhantes em casa.

Quanto ao tipo de papéis desempenhados, se ativos ou passivos, podemos dizer que a percentagem de meninos que revelaram mais dinamismo foi maior do que a de meninas. Creio que este resultado se deveu às atividades realizadas, estando em conformidade com a diferenciação comportamental referida em alguns dos estudos apresentados anteriormente. Nesta subcategoria, foram verificados os níveis de participação ativa de cada criança no desempenho das suas atividades, a partir de alguns critérios: se tinham iniciativa para chamar os colegas para interagirem com ela, se criavam diálogos com os colegas, se conseguiam estabelecer uma relação de proximidade com o outro, se tinham energia nas atividades/brincadeiras que faziam nos cantinhos, ou se preferiam brincar sem interagir com os outros.

O jogo simbólico é extremamente importante, pois, através dele, a criança recria naturalmente determinadas situações que ela vive, ou observa, representando-as de acordo com a sua própria personalidade e imaginação. Corresponde, assim, a uma necessidade biológica da criança e contribui para um maior domínio da realidade por parte desta, constituindo-se como um jogo fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Em conclusão, apesar de sentir algumas dificuldades, tentei superá-las e considero que este estudo poderá contribuir para um maior interesse e implementação de estudos, no âmbito da problemática de género em atividades de jogo simbólico com crianças da Educação Pré-Escolar, bem como para a minha própria prática e a dos educadores de infância, numa maior atenção ao jogo espontâneo das crianças nos cantinhos e no cuidado pela organização destes e pela escolha dos brinquedos, adereços e objetos disponibilizados. A educação das crianças faz-se, primeiramente, no ambiente familiar, todavia o jardim de infância tem um papel relevante na sua formação.

Na revisão da literatura, assinalámos que existem diferenças biológicas, genéticas, neurológicas, endócrinas e psicológicas entre pessoas de sexo diferente, entre homens e mulheres. No entanto, esses fatores não justificam a existência de certos preconceitos estereotipados que condicionam os comportamentos futuros das crianças e o seu papel na sociedade.

## Referências Bibliográficas

- Aberastury, A. (1972). *A Criança e Seus Jogos*. Brasil: Editora Vozes
- Acúrcio, M., Costa, C & Rocha, G. (2004/2005). A Entrevista. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Recuperado em 1 de setembro de 2011, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>.
- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bettlheim, B. (2003). *Bons Pais*. Lisboa: Bertrand.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia da SBP*. Vol. 9, nº1, 19-28. Recuperado em 8 de maio de 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a03.pdf>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia
- Caldeira, M., Gonçalves, E. & Sá, L. (2004/2005). Estudo de Caso. Recuperado em 1 de setembro de 2011, de [http://www.unemat-net.br/prof/foto\\_p\\_downloads/gon%C3%87alves\\_-\\_estudo\\_de\\_caso\\_-\\_slides.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/gon%C3%87alves_-_estudo_de_caso_-_slides.pdf)
- Cardona, M.J, Nogueira, C., Uva, M. & Tavares, T.C. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
- Carmo, H. & Ferreira, M.M (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora
- Cravo, A.C.A (2006). Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Género. Tese de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador - Bahia. Brasil. Recuperado em 10 de abril de 2012, de [http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=759](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=759)

- Cortez, M. G. (n/d). A Questão do Género nas Práticas Educativas. Recuperado em 24 de abril de 2012, de [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de66def43c\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de66def43c_1.PDF)
- Damas, M.J. & Ketele, J.M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Departamento da Educação Básica. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Diário da República: Lei 5/97. Lei- Quadro para a Educação Pré-Escolar. Iª Série A de 10.02.97, janeiro, 1997.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4 ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores
- Gilligan, C. (1997). *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gioca, M<sup>a</sup>. I. (2001). O Jogo e a Aprendizagem na Criança de 0 a 6 anos. Universidade da Amazônia. Belém - Pará. Recuperado em 25 de março de 2012 de [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O\\_JOGO\\_E\\_A\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf)
- Gloton, R. & Clero, C. (1973). *A Atividade Criadora na Criança*. São Paulo: Editorial Estampa
- Guimarães. M. A. & Costa. I. A. (1986) *Eu Era a Mãe*. Perspetivas Psicopedagógicas da Expressão Dramática no Jardim de Infância. Divisão de Educação Pré - Escolar. Direção Geral do Ensino Básico - Ministério da Educação.
- Hansen J, Macarini S.M. Martins G.D.F., Wanderlind F.H &Vieira M.L. (2007). O Brincar e Suas Implicações para o Desenvolvimento Infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*; 17(2):133-143. Recuperado em 12 de abril de 2012, de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v17n2/14.pdf>

- Kamii, C. (n/d) *A teoria de Piaget e a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Kamii, C & Devries, R. (1991). *Piaget para a Educação Pré-Escolar*. Porto Alegre: Artes médicas
- Kishimoto, T.M. (1998). *O Brincar e suas Teorias*. Brasil: Pioneira Thomson Learning
- Lakatos, E.M & Marconi, M.A. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas
- Lequeux, P. (1977) *A Criança Criadora de Espetáculos*. Educadores e Educandos. Família 2000.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo
- Marega, A. M., Sforzi, M. S. (2009). O Faz-de-Conta na idade Pré-Escolar: Brincadeira de Criança? IX Congresso Nacional de Educação. Recuperado em 15 de maio de 2012, de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353\\_1878.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353_1878.pdf)
- Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos - Brincar através dos tempos*. Santa Maria da Feira: Teorema.
- Moyles, J.R. (2006). *A Excelência do Brincar*. Brasil: Artmed
- Negrine, A. (1995) - *Conceção do jogo em Vygotsky: Uma perspectiva psicopedagógica*. Movimento, Ano 2, nº2.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Lisboa: Universidade Técnica
- Piaget, J. (1974). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores
- Porto Editora (2012). Infopédia - Dicionários e Enciclopédia. Porto. Recuperado em 28 de março de 2012, de <http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online/>

- Santos, A. M. L. R. (2000) As Diferenças de Género na Perceção do Conflito Trabalho - Família. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho. Escola de Economia e Gestão. Braga -Portugal.
- Sayão, D. T. (2003). “Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância”. In: Pro-Posições, v. 14, nº 3 (42) - set/dez. Recuperado em 10 de maio de 2012, de [http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/SAYaO\\_PequenosHomensPequenasMulheresMeninosMeninas\\_In\\_Proposicoes.doc/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/SAYaO_PequenosHomensPequenasMulheresMeninosMeninas_In_Proposicoes.doc/view)
- Serrão, E. (2009) O Educador de Infância e o Jogo no Desenvolvimento da Criança. Tese de Mestrado em Educação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Portugal. Recuperado em 5 de julho de 2011, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580\\_tm\\_Emilia\\_Serrao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf)
- Silva, F.M.N.V.C (2010). Promoção e Avaliação do Desenvolvimento Cognitivo - Linguístico: Um estudo de caso. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação
- Silva, C.C.B (2003). O Lugar do Brinquedo e do Jogo nas Escolas Especiais de Educação Infantil. Tese de Douturamento. São Paulo: Instituto de Psicologia. Recuperado em 29 de março de 2012, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18092003-175503/pt-br.php>
- Slater, A., & Darwin, M. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em Educação: Novos Desafios. In A. Estrela, & J. Ferreira. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Souza, L. R. G. (2002) O Lúdico na Formação de Crianças da 2º Série do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Santos Dumont”. Tese de Mestrado. Brasil: Centro de Ciências Humanas e Educação da Unama. Recuperado em 19 de abril de 2012, de [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/brincar\\_com\\_crianca.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/brincar_com_crianca.pdf)
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini &Vieira (2006). *Diferenças de Género no Brincar de Crianças Pré-Escolares e Escolares na Brinquedoteca*. Recuperado em 9 de julho de 2011, de <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/14.htm>
- Wallon, H. (1970). *Do Ato ao Pensamento - Ensaio de Psicologia Comparada*. Moraes Editores.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

## Lista de Apêndices

**Apêndice A** - Entrevista à Educadora

**Apêndice B** - Entrevista à criança

**Apêndice C** - Grelha de Observação

**Apêndice D** - Planta da sala e legenda

**Apêndice E** - Fotografias da sala

**Apêndice F** - Notas de campo

**Apêndice G** - Relatório de observação (21 de fevereiro de 2011)

**Apêndice A - Entrevista à Educadora**



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data:

Nome:

Idade:

### Questões à Educadora

1- No seu entender, quais são os cantinhos favoritos das meninas? E os dos meninos?

---

---

---

---

---

---

2- Qual é a razão, no seu ponto de vista, pela qual as crianças optam por esses cantinhos?

---

---

---

---

---

---

3- Que objetos e materiais são mais utilizados pelas crianças do sexo feminino e do sexo masculino?

---

---

---

---

---

---

4- Quais são as atividades, que a seu ver, são comuns aos meninos e às meninas?

---

---

---

---

---

---

5- Quais as atividades que as crianças realizam com maior entusiasmo?

---

---

---

---

---

---

**Apêndice B - Entrevista à criança**



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

Data:

Nome:

Idade:

**Questões à criança**

1- Qual o cantinho que mais gostas?

---

---

---

---

Porquê?

---

---

---

---

---

2- Vais sozinho(a) brincar para o cantinho?

---

---

---

---

---

3- Com quem gostas de brincar no cantinho?

---

---

---

---

4- Ao que mais gostas de brincar?

---

---

---

---

---

Porquê?

---

---

---

---

---

---

5- Quais os brinquedos ou materiais com que mais gostas de jogar?

---

---

---

---

---

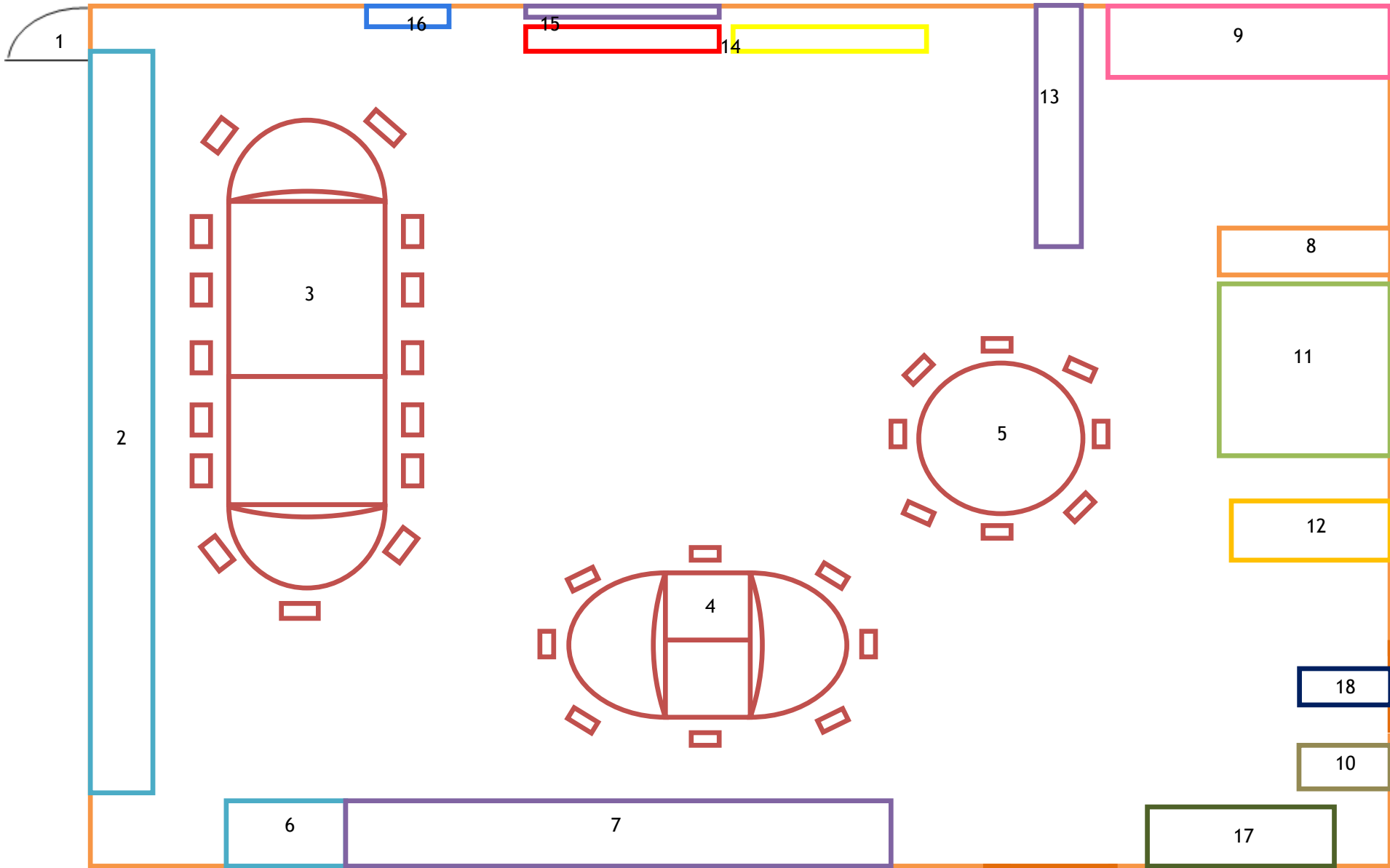
**Apêndice C - Grelha de Observação**







**Apêndice D - Planta da sala e legenda**



## Legenda da planta da sala

- 1- Entrada
- 2- Bancada para arrumações de materiais com lavatório para as crianças lavarem as mãos após fazerem trabalhos manuais
- 3- Mesas de trabalho com capacidade para 16 crianças
- 4- Mesas de trabalho com capacidade para 8 crianças
- 5- Mesas de trabalho com capacidade para 8 crianças
- 6- Armário de arrumações de materiais e caixa de primeiros socorros
- 7- Móvel para arrumações dos materiais das crianças: desenhos, lápis de cor, pontas de feltro, entre outros materiais
- 8- Móvel onde contém jogos, legos, construções, meios de transporte e entre outros materiais lúdicos
- 9- Área do jogo simbólico ou casinha
- 10- Baú da trapalhada
- 11- Área da garagem e construções
- 12- Área da biblioteca
- 13- Móvel com rádio e Cd's de música
- 14- Área da comunicação orientado pela educadora da sala
- 15- Quadro
- 16- Ar condicionado
- 17- Área da experimentação e da matemática
- 18- Espelho

**Apêndice E - Fotografias da sala**

## Fotografias da sala



Figura 1 - Entrada e a área da comunicação orientado pela educadora da sala.



Figura 2 - Vista da entrada da sala.



Figura 3 - Área do jogo simbólico ou casinha da sala.



Figura 4 - Utensílios/objetos que compõem a área do jogo simbólico da sala.



Figura 5 - Utensílios/objetos que compõem a casinha da sala.

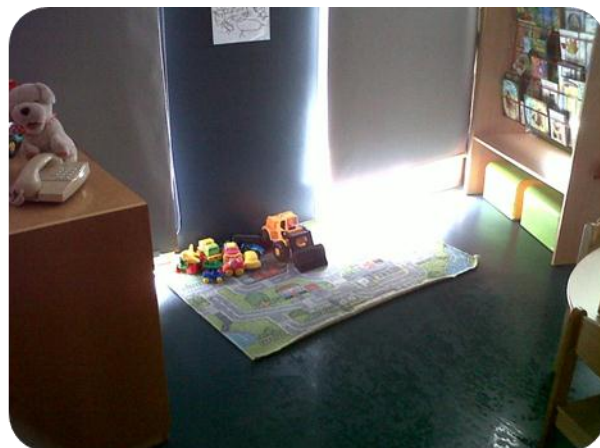


Figura 6 - Área das construções e garagem da sala.



Figura 5 - Área da biblioteca da sala.



Figura 6 - Área onde se encontra o espelho e o baú das trapalhadas da sala.

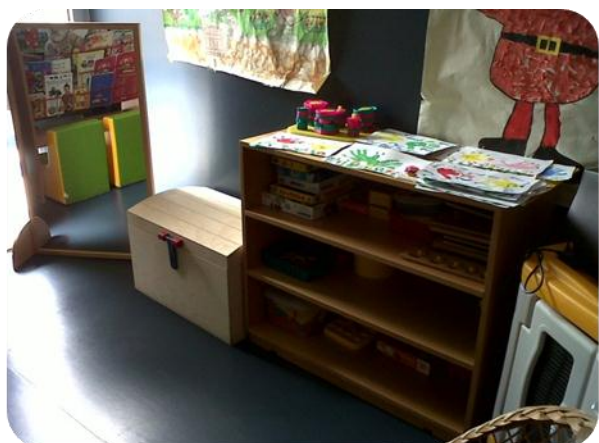


Figura 7 - Área da experimentação e da matemática da sala.



Figura 8 - Mesas de trabalho das crianças da sala.

## Apêndice F - Notas de campo

## Notas de campo

Como vinha sendo habitual, todas as manhãs antes de as crianças começarem as atividades com a Educadora, exploram os vários cantinhos da sala. Todas as crianças já conhecem as regras e dividem-se para os cantinhos que mais gostam.

Nesta manhã, 28 de fevereiro de 2012, observei, especificamente no cantinho da casinha e chamou-me à atenção de quatro crianças (dois meninos e duas meninas), pois um dos meninos representou a figura masculina, sendo o “filho solteiro”, palavras da própria criança. O outro menino desempenhava o papel de pai. As duas meninas representaram o papel de mãe durante a observação.

O menino que representou a figura de pai e uma das meninas faziam par na casinha, enquanto a menina (mãe) lavava a loiça, o menino (pai) passava a loiça e arrumava-a.

Depois desta tarefa estas duas crianças criaram diálogos entre si e imaginando que a máquina da roupa tinha lavado, fingiam que estendiam roupa. Enquanto isso, o menino que fazia de filho pega nos adereços que levei e coloca-os, entre eles: a gravata, a mala e o lenço. A outra menina que fazia também de mãe vira-se para o menino e diz “isso não é para os homens usarem”, ou seja, o que ela estava a querer dizer era que a mala cor de rosa e o lenço da mesma cor, não era para os homens usarem, mostra que tem a noção de cada papel em função do género. O menino retira esses adereços e com a gravata colocada dirige-se para a cama onde estão os bebés e começa-os a vestir, pois estavam sem roupa.

O mesmo depois de executar tal tarefa dirige-se para a mesa da casinha e começa a pôr a mesa com os respetivos utensílios (pratos, talheres, copos, comida...), de seguida, vai lavar a loiça, passa-a por água e arruma-a no escurridor.

**Apêndice G - Relatório de observação (21 de fevereiro de 2011)**

## Relatórios de observação

21 de fevereiro de 2011

Segunda – feira

9h00 - Chegada ao jardim de infância.

9h30 - Brincadeiras nos cantinhos. De seguida, as crianças apresentaram-se e as estagiárias apresentaram-se também. Posteriormente a educadora e a auxiliar também se apresentaram.

10h - 10h30 - Intervalo.

10h30 - Regresso à sala e desenho livre para as estagiárias.

11h30 - Higiene pessoal e ida para o almoço

12h10 - Brincadeiras ao ar livre.

14h00 - Brincadeiras com plasticina

15h00 - Higiene pessoal e lanche

15h30 - Brincadeira ao ar livre

16h00 - Ida para a Sala de Convívio

Este foi o primeiro dia de contacto direto com as crianças, estávamos bastante ansiosas para saber como é que elas iriam reagir à nossa presença. Notámos que as crianças estavam um pouco envergonhadas e algumas não se aproximavam muito de nós, ou seja, mostraram-se um pouco indiferentes à nossa presença. Durante as observações nos cantinhos, as crianças brincavam livremente. Cada cantinho tinha no máximo quatro crianças, regras que a Educadora estabeleceu na sala. As crianças já tinham a noção de quantas poderiam estar a brincar nos cantinhos.

As brincadeiras que as crianças representavam eram relacionadas com atividades já observadas, por exemplo, uma menina a imitar a mãe e um menino a imitar o pai.

Estas crianças por terem idades ainda muito novas, geram alguns conflitos se lhe retiram um brinquedo ou se estão pouco tempo na casinha. Verificou-se que algumas crianças estão na casinha, mas não brincam com os objetos que estão ao seu dispor, outras tentam brincar com tudo e por vezes não emprestam aos colegas.

Na altura em que as crianças se apresentaram, denotámos que algumas não sabiam a idade, o que pensamos ser normal, pois ainda são pequenas.

Durante este dia, a Educadora foi-nos chamando à atenção para a importância de incutir regras e hábitos às crianças para que estas saibam o que podem ou não fazer. Também foi-nos dizendo que era importante acompanhar as crianças ao almoço, para que estas saibam o que estão a comer e como o deverão comer.

Educadora Cooperante:

Professora Supervisora: