

Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Cláudia Denise da Guia Fernandes

Trabalho efetuado sob orientação de:

Prof.^a Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa
Mestre Ana Paula Baião Aniceto

Faro
2013

Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Cláudia Denise da Guia Fernandes

Trabalho efetuado sob orientação de:

Prof.^a Doutora Carolina Moreira da Silva de Fernandes de Sousa
Mestre Ana Paula Baião Aniceto

Faro
2013

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Assinatura da candidata

Copyright Cláudia Denise da Guia Fernandes: A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Na infância o estado de sonho é particularmente intenso. A imaginação encontra um terreno fértil, onde se pode escolher heróis fantásticos, vestir as suas roupas, viver as suas aventuras, aprender os seus sentimentos: o amor e o ciúme, o medo e a coragem, o belo. É um momento de abertura do Eu para o outro, em que dois domínios opostos (complementares?) – real e imaginário – o atravessam, oferecendo-lhe novas possibilidades de conceber a sua existência: o ser para o outro

(Montero, 2005, p. 26).

Agradecimentos

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) só foi possível graças à dedicação, disponibilidade e entrega, não só minha, mas também de várias pessoas e entidades, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, apoiando-me sempre que necessário.

- Em primeiro lugar, quero agradecer à Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve por me ter acolhido durante todo o meu percurso académico e por me ter ajudado a concretizar um sonho;

- Às Professoras Carolina de Sousa e Ana Baião que me orientaram e me apoiaram em todas as fases da realização deste relatório. Pela preocupação que sempre demonstraram ter comigo, pelas críticas construtivas que me fizeram, pela frequente ajuda que sempre me disponibilizaram e por toda a simpatia e amizade com que sempre me acolheram;

- A todos os docentes que, ao longo deste Mestrado, contribuíram para a construção de novos saberes e aquisição de novas competências;

- Ao Jardim de Infância que me acolheu durante a PES, bem como todos os seus intervenientes educativos, incluindo crianças e encarregados de educação, por terem feito parte do meu percurso, por terem contribuído para formar a minha identidade enquanto educadora de infância, pelo apoio e carinho com que sempre me trataram;

- À minha colega de estágio, Célia Rodrigues, que me ajudou no desenvolvimento deste estudo e que, de certa forma, auxiliou no meu crescimento pessoal e profissional;

- Às minhas ex-professoras e grandes amigas São Marcelino e Ermelinda Reis pelos contributos que deram a este relatório;

- À minha família, em especial à minha mãe e aos meus avós, por me terem dado toda a força que sempre precisei, pelas palavras de incentivo e por terem sido os melhores exemplos para mim.

- A todos os amigos, que de formas diferentes, participaram neste meu percurso e me ampararam todas as quedas, em especial à Angélica Segurado, por todas as horas “perdidas” na universidade a ler e a reler documentos, por todos os momentos passados em conjunto e por todas as ideias trocadas, que contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho;

- Ao meu Amigo Especial por acreditar sempre em mim.

- A todos os que cruzaram o meu caminho durante este percurso e que, de algum modo, me ajudaram a ser a pessoa que hoje sou e contribuíram para o culminar desta etapa.

A todos vós, um muito obrigada!

Resumo

RESUMO: A presente investigação, de caráter qualitativo, tem como título “A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche” e surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

A investigação tem como principal objetivo perceber a importância do uso do fantoche na sala de jardim de infância, quer para a criança quer para o próprio ambiente educativo.

Neste sentido, numa primeira fase, começou-se por realizar uma entrevista à educadora cooperante. Numa fase posterior, realizaram-se algumas observações contextuais em que o fantoche foi utilizado na sala de jardim de infância. Essas observações, diretas e participantes, foram registadas e analisadas, juntamente com a entrevista, de modo a ser possível confrontar os resultados obtidos com o enquadramento teórico apresentado no presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

Por último, procurou-se, ainda, refletir sobre a influência que o estudo teve no nosso percurso, quer pessoal quer profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, fantoche, estratégia, motivação

Abstract

ABSTRACT: This current investigation, with a qualitative character, has the title “The Inclusion of a Recreational Character – string-operated puppet - as a Motivational Strategy in Pre- School Education.

It appears within the Practical Curricular Unit of Supervised Education of a Master’s Degree in Pre-School Education from College of Education and Communication from the University of Algarve.

The main goal of this investigation was to understand how important the usage of a puppet in a Pre-School’s room was both to the children and to the educational environment.

To achieve this goal, we began to interview the Pre- School teacher. In a forward stage, we observed the moments in which the puppet was used in lesson context. Those observations were registered and analysed, as well as the interview, so that we could confront the results with the theoretical context on which we based the current study. Finally, we tried to reflect on the influence that this study had in our path, not only as people, but also as professionals.

KEY-WORDS: Pre-School Education, puppet, strategy, motivation

Índice

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice	8
Índice de Quadros	10
Índice de Anexos	11
Introdução	12
Capítulo 1 – Quadro Concetual	14
1. Contexto de investigação	14
• Introdução	14
1.1. A instituição	14
1.2. O espaço educativo	15
2. Enquadramento teórico-concetual	16
• Introdução	16
2.1. O Desenvolvimento Humano	17
2.1.1. O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar	19
2.1.1.1. A linguagem e o processo de desenvolvimento cognitivo na criança em situação pré-escolar	21
2.1.1.2. Desenvolvimento físico/motor	24
2.1.1.3. Desenvolvimento psicossocial	24
2.2. Motivação	25
2.2.1. Maslow e o conceito de motivação	26
2.2.2. Motivação e autonomia: o modelo de ativação do desenvolvimento psicológico	26
2.3. O fantoche no Mundo e na Educação Pré-Escolar	28
2.3.1. História das marionetas e dos fantoches	28
2.3.2. Tipos de fantoche	29
2.3.3. O fantoche no desenvolvimento da criança	30
2.3.4. O fantoche na sala de Jardim de Infância	31

Capítulo 2 – Estudo Empírico

3. Metodologia	34
• Introdução	34
3.1. Objetivos do estudo	34
3.2. Justificação da opção metodológica	34
3.3. Tipo de estudo	35
3.4. Sujeitos	35
3.5. Instrumentos de recolha de dados	36
3.5.1. Elaboração do guião da entrevista	37
3.6. Procedimentos para análise dos dados	38
4. Apresentação e análise interpretativa dos dados	38
• Introdução	38
4.1. Análise de Dados	38
4.1.1. Análise de Conteúdo	39
4.1.1.1. Análise interpretativa da entrevista	40
4.1.2. Análise interpretativa da observação naturalista	45
Conclusões do estudo	48
Reflexão Final	50
Referências	54

Índice de Quadros

Quadro 1 – O fantoche no percurso profissional da entrevistada	41
Quadro 2 – Relação Eu pessoal VS relação Eu fantoche	41
Quadro 3 – Contributos	42
Quadro 4 – Surgimento / Contacto com o fantoche	43
Quadro 5 – Importância para o grupo	44
Quadro 6 – Relevância	45
Quadro 7 – Registo de observação: 6 de novembro de 2012	46
Quadro 8 – Registo de observação: 22 de janeiro de 2013	46
Quadro 9 – Registo de observação: 18 de fevereiro de 2012	47
Quadro 10 – Registo de observação: 11 de março de 2012	47

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de entrevista	59
Anexo II – Protocolo da entrevista à educadora Joana	61
Anexo III – Primeiro tratamento da entrevista à educadora Joana	65
Anexo IV – Pré-categorização da entrevista da educadora Joana	68
Anexo V – Grelha de categorização da informação da entrevista da educadora Joana	71
Anexo VI – Registos de observação	74

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância durante o ano letivo 2012/2013.

O tema escolhido para o desenvolvimento deste estudo relaciona-se com a importância do uso de um personagem lúdico, neste caso o fantoche, como forma de motivar as crianças na educação pré-escolar. Este tema surgiu a partir da observação de várias situações reais, ocorridas no quadro da prática pedagógica, sempre que o fantoche “Fada Joanelha” era usado. Após verificar as reações das crianças, que ficavam eufóricas com a sua presença e permaneciam em silêncio para escutar o fantoche, e a postura da educadora quando o manipulava, quisemos aprofundar os nossos conhecimentos sobre a importância do mesmo no ambiente educativo do jardim de infância.

Sendo um dos objetivos da educação pré-escolar «desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo» (Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, pp. 671-672), consideramos que o fantoche pode ser um bom recurso a ser usado na sala de atividades, podendo contribuir para proporcionar à criança diferentes aprendizagens, novos estímulos e o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Constituíram-se como objetivos do estudo: (i) compreender as implicações que o fantoche pode ter no desenvolvimento da criança, e (ii) perceber a importância do uso do fantoche na sala de jardim de infância.

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.18) «adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens», por isso é importante que o educador diversifique ao máximo a sua prática educativa recorrendo sempre ao lúdico, pois este permite que a criança cresça e se desenvolva de uma forma mais saudável e feliz «o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita à aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social e cultural e colabora para boa saúde mental e física» (Salomão, 2007, p.4).

O trabalho que se apresenta é constituído por duas partes distintas – quadro concetual e estudo empírico – sendo que as mesmas se encontram divididas em quatro pontos: contexto de investigação, enquadramento concetual, metodologia e apresentação e análise interpretativa dos resultados, terminando com uma reflexão de todo o percurso pessoal e académico realizado.

Na primeira parte é, assim, apresentada uma breve contextualização do estudo, que permite conhecer um pouco a instituição onde foi realizada a investigação, bem como alguns aspetos relacionados com o grupo de crianças, pertencentes à sala onde o estudo se desenvolveu. Esta primeira parte integra, ainda, o enquadramento concetual que sustentou todo este relatório, relacionado com o desenvolvimento humano e com o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o conceito de motivação e a sua relação com a autonomia da criança e aspetos relacionados com o fantoche – história, tipos de fantoche e importância do mesmo na educação pré-escolar.

Na segunda parte do relatório são apresentadas as opções metodológicas que sustentaram este estudo, bem como a análise dos dados obtidos.

O relatório apresenta, também, dois pontos intitulados conclusões do estudo, onde daremos a conhecer as conclusões a que chegámos depois de analisarmos os dados e de os confrontarmos com o enquadramento teórico-concetual, e reflexão final, onde apresentaremos o nosso testemunho sobre todo o processo de trabalho, desde a escolha do tema até à finalização do estudo e focaremos as maiores dificuldades sentidas, bem como os contributos que o mesmo teve para nós a nível pessoal e profissional.

O estudo é constituído, ainda, pelas respetivas referências e pelos anexos.

CAPÍTULO 1 – QUADRO CONCEPTUAL

1. Contexto de investigação

- **Introdução**

Conhecer o contexto de prática educativa é essencial para o educador de infância, uma vez que o mesmo pode ser bastante contributivo para enriquecer a sua prática pedagógica.

Tal como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

«o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados» (Ministério da Educação, *ibid*, p. 33).

1.1. A instituição

O presente estudo surgiu e desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social sendo, por isso, uma instituição que não apresenta qualquer apoio financeiro do Estado.

A instituição localiza-se num meio citadino e integra-se numa das freguesias do concelho de Faro. Trata-se de um espaço educativo muito procurado, uma vez que, por ser uma instituição de cariz social, torna-se mais acessível, economicamente, a todas as pessoas.

Esta instituição apresenta uma boa localização, uma vez que se situa numa zona muito movimentada e rodeada de diversos espaços e serviços dos quais destacamos a Igreja do Carmo, a Igreja de São Pedro, os CTT, a PT, a ARS, uma escola do 1.º ciclo e vários cafés e restaurantes.

Estes espaços e serviços que rodeiam a instituição podem contribuir para o fortalecimento das relações entre o espaço educativo e a comunidade, uma vez que os mesmos podem ser usados como recurso de trabalho, tornando-se espaços promotores de aprendizagens e, tal como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar, «tanto os pais, como outros membros da comunidade poderão colaborar no desenvolvimento do projecto educativo do estabelecimento» (Ministério da Educação, *ibid*, p.23).

1.2. O espaço educativo

A instituição é muito pequena, o que a torna acolhedora e com um ambiente muito familiar. É composta por um edifício principal, do qual fazem parte duas salas de atividades (uma destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos e outra destinada a crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos), duas casas de banho (uma de crianças e uma de adultos) e uma secretaria (que serve tanto para serviços administrativos, como espaço de reuniões e de trabalho das educadoras); e por um edifício secundário (contentor), que engloba o refeitório/cozinha, uma despensa e uma casa de banho para o pessoal; por trás deste contentor existe uma arrecadação, onde são guardados materiais de anos anteriores, e uma casa de banho adaptada para crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Tal como mencionado anteriormente, uma das salas do jardim de infância destina-se a crianças com três e quatro anos e, foi nessa sala, que se desenvolveu este estudo.

A sala supramencionada encontra-se à entrada do edifício principal, localizada logo na primeira porta à esquerda. Tem cerca de 40m² e é retangular, não englobando uma pequena arrecadação situada dentro da mesma, que apresenta uma área de, aproximadamente, 4m². Em relação à luz, à estética e à segurança, a sala apresenta duas janelas grandes que vão até ao chão, o que possibilita a entrada de muita luz solar, sem precisar de ser usada muita luz artificial; o teto tem cor branca, o que permite uma boa reflexão da luz; as paredes estão pintadas com cores claras, verde e branca, o que facilita a harmonia da sala, e decoradas com vários painéis realizados pelas crianças, onde são afixados os trabalhos feitos ao longo de todo o ano; o chão é antiderrapante, de modo a proporcionar às crianças a máxima segurança; os móveis existentes, as mesas e as cadeiras apresentam os cantos arredondados, para que a criança disponha sempre de alguma segurança, evitando danos maiores aquando de quedas; existe um extintor na sala, duas placas a assinalar as saídas em caso de emergência, uma porta de emergência que dá para o espaço exterior e todas as tomadas elétricas se encontram fora do alcance das crianças.

Relativamente à acessibilidade, a sala apresenta um fácil acesso, porém não se encontra preparada para receber crianças com NEE, principalmente com necessidades motoras, uma vez que não dispõe, nem de entradas que facilitem o acesso nem rampas que ajudem a mobilização.

A sala é composta, no presente ano letivo, por um grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, duas assistentes operacionais e uma educadora de infância.

Aprofundando um pouco mais os dados sobre o grupo, este é composto por sete crianças do sexo feminino e quinze crianças do sexo masculino. Praticamente todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, contudo existem duas crianças de nacionalidade romena e uma criança de nacionalidade iemenita.

De acordo com os dados recolhidos do Projeto Curricular de Grupo (PCG) da respetiva sala, dez crianças não têm irmãos, onze têm um irmão e apenas uma criança tem dois irmãos. Destas crianças, oito delas já frequentavam o jardim de infância, doze frequentavam uma creche e, apenas uma, estava em casa com a avó.

Em relação aos dados familiares, o PCG refere que a maioria das crianças vive no seio de uma família nuclear, embora duas delas vivam, umas vezes com o pai e outras com a mãe, em momentos pré-estabelecidos por ambos. As habilitações literárias dos pais variam entre o 1.º ciclo e o mestrado, encontrando-se o pico no nível secundário para as mães e no 3.º ciclo para os pais.

Esta sala encontra-se dividida por diferentes áreas (área da casinha, área dos jogos, área da expressão plástica, área da biblioteca, área da cobra que serve também de apoio à área dos jogos de chão) e apresenta como rotina os seguintes horários: 8h-10h acolhimento, 10h-10h30 lanche da manhã, 10h30-11h30 atividades orientadas, 11h30-11h50 recreio, 11h50-12h higiene, 12h00-12h30 almoço, 12h30-13h higiene oral, 13h15-15h15 repouso, 15h15-15h50 higiene, 16h-16h30 lanche, 16h30-17h atividades livres, 17h-18h prolongamento e 18h30 encerramento.

2. Enquadramento teórico-concetual

- **Introdução**

O segundo ponto pertencente a esta parte do relatório, intitulado enquadramento concetual, encontra-se dividido em três grandes temas – o desenvolvimento humano, motivação e o fantoche no mundo e na educação pré-escolar.

Compreender o desenvolvimento humano e, particularmente, o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar permite-nos conhecer mais e melhor a criança, apesar de cada uma delas apresentar características diferentes e momentos de desenvolvimento, também, diferentes. Apesar dessa especificidade do desenvolvimento, a que o educador deve estar permanentemente atento de forma a agir consoante a fase em que cada criança se encontra, é importante ter sempre presente o fator motivação.

A criança precisa de diferentes e variados estímulos para que lhe seja despertada a sua curiosidade. Contribuir para o alargamento de situações de aprendizagem é um dos grandes deveres que o educador tem de cumprir, pois «mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos [e não só] cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender» (Ministério da Educação, *ibid*, p. 85).

Aprender através do lúdico é, sem dúvida, muito mais marcante para a criança, uma vez que, sendo o brincar a sua atividade predileta, esta mostrar-se-á mais disponível, mais colaborativa e com maior vontade de querer explorar e saber mais.

Uma das estratégias de motivação adotada na educação pré-escolar passa pela integração de diferentes personagens no contexto educativo, como tal decidimos focar o fantoche como um dos elementos de motivação presente na sala de atividades.

2.1. O desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano, segundo Tavares et al. (2007) citado por Tavares e Alarcão (2002), «pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante» (p. 34). O ser humano é, por isso, não só algo que apresenta uma estrutura, como também alguém que se desenvolve com o tempo, que se vai adaptando ao mundo exterior e que vai construindo o ser próprio ser enquanto pessoa.

O estudo do ser humano foi objeto de várias investigações e, por isso, muitas são as teorias existentes. Apesar da grande diversidade, a corrente cognitivista de Jean Piaget é considerada, por muitos, como aquela que melhor explica o desenvolvimento humano.

Na perspectiva cognitivista piagetiana, influenciada também por estudos realizados por outros autores como Bruner e Kohlberg, o ser humano é visto como aquele que é capaz de resolver os seus próprios problemas e conflitos. Nesta perspectiva, «[...] as alterações evolutivas se baseiam quer em processos biológicos de maturação, quer nas experiências de um sujeito actuante, que adquire conhecimentos agindo sobre o mundo e utilizando o “feedback” das suas acções para construir hipóteses cada vez mais eficazes sobre a realidade» (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pp. 12-13).

O processo de desenvolvimento do ser humano, assente em estádios de desenvolvimento, compreende duas fases muito importantes, a assimilação e a acomodação, que são responsáveis, também, pelo desenvolvimento psicológico.

De acordo com Simões (2009, p. 27) «a assimilação é assim uma invariante funcional do desenvolvimento, mediante a qual incorporamos o mundo exterior», ou seja, o processo de assimilação ajuda o ser humano a compreender o mundo capacitando-o para o estabelecimento de uma relação entre novas situações que possam surgir e situações que já existiam anteriormente.

O processo de acomodação é um pouco mais complicado, na medida em que o ser humano tem de ser capaz de reestruturar «estruturas pré-existentes – ou de criar outras estruturas novas – em função da novidade inerente à [...] interacção com o meio» (Simões, *ibid*).

Posteriormente a estes dois aspetos característicos da corrente piagetiana, o ser humano vai-se adaptando ao mundo exterior, por isso, há um «equilíbrio das assimilações e acomodações» (Pinho, 2008, p. 38).

Ao passar pelo processo de assimilação e acomodação o ser humano fica capacitado para encontrar uma nova etapa – a equilibração – contudo, «[a] qual, no entanto, não é permanente, uma vez que [o estado de equilíbrio] será rapidamente quebrado, à medida que a criança for assimilando novas experiências ou acomodando os esquemas preexistentes a novas ideias» (Smith, Cowie & Blades 1998, p. 388).

Apesar de a fase de equilíbrio ser a última etapa deste processo, não implica que aconteça, em todos os seres humanos, o mesmo desenvolvimento no mesmo espaço de tempo. Todos os seres são diferentes uns dos outros, têm ritmos de crescimento e maturação diferentes e, por isso, esses aspetos devem ser respeitados e contemplados no processo de desenvolvimento. Segundo Piaget, citado em Smith, Cowie & Blades (*ibid*), o desenvolvimento e a mudança só acontecem quando «o esforço para alcançar o

equilíbrio entre a assimilação e a acomodação dá origem a uma motivação intrínseca para aprender» (p. 389).

No processo de desenvolvimento humano é importante não esquecer o contexto em que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve, uma vez que o meio e as relações existentes nele influenciam, de igual modo, todo o processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky é um dos autores que se destaca no estudo da perspectiva sócio histórica do desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois realça a importância das relações entre pares para o ser humano em desenvolvimento. Segundo o autor, citado por Spodek (2010), a criança começa por desenvolver-se cognitivamente através do relacionamento que estabelece entre si e o mundo que a rodeia e só depois progride, sozinha, para «uma autonomia cognitiva» (p. 37).

As ideias defendidas por Vygotsky apresentam características que diferem das do modelo piagetiano porque, para Piaget, a criança «inicia a vida sozinha e vai-se tornando gradualmente mais social e menos egocêntrica na sua perspectiva» (Spodek, *ibid*, p. 37).

Apesar de existirem diferentes modelos que explicam o desenvolvimento humano é preciso não esquecer que cada ser humano é único e que, por essa razão, cada um se desenvolve de diferente forma e cada um a seu tempo.

2.1.1. O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

Durante o percurso pré-escolar, sensivelmente entre os dois e os cinco/seis anos de idade, a criança passa por uma fase desenvolvimental muito rápida, pois é durante estas idades que a criança mais se afirma, melhor se conhece e mais depressa adquire competências, atitudes e valores que lhe ajudarão a tornar-se um adulto mais consciente, mais ativo e mais integrado na sociedade.

Para conhecermos mais e melhor a criança é fundamental que conheçamos algumas características da mesma durante a idade pré-escolar, por isso, para além do domínio cognitivo, é importante considerar, também, outras áreas de desenvolvimento da criança, como a motora e a psicossocial, uma vez que só compreendendo as especificidades da criança a cada nível, esses que se encontram relacionados uns com os outros, é possível, para o educador, ajudar a criança nos processos de assimilação, acomodação e equilibração.

De acordo com Sousa (1993, p. 27), para entender a génese e as transformações das teorias cognitivas, Piaget leva em linha de conta não só o processo que as possibilita e resulta das interações entre a criança e os objetos, mas também o papel ativo que a inteligência desempenha na construção do mundo objetivo e nas respostas que dá aos estímulos exteriores. Para o mesmo autor, a inteligência da criança não evolui de forma regularizada, contudo reconhece a existência de vários estádios de evolução, sucessivos, que apresentam estruturas próprias e correspondem a fases do desenvolvimento do indivíduo. Esse desenvolvimento, feito individualmente, contribui para o desenvolvimento de novas formas de equilíbrio. De acordo com essa evidência, a adaptação feita refere-se à relação existente entre o pensamento e as coisas.

Todo o indivíduo adapta-se ao mundo através da criação de novas estruturas que se integram no universo, porém a inteligência apresenta a capacidade de prolongar essa criação através da construção, pensada, de novas estruturas que se relacionarão com as do meio. Segundo Sousa (1993 *ibid*, p. 35) a adaptação mental, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

O processo de adaptação só é realizável quando se atinge um equilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação, uma vez que a estabilidade entre eles apresenta-se como um mecanismo de autorregulação.

De acordo com essa relação, Piaget mostra-nos, então, que o desenvolvimento é feito através, essencialmente, de um processo de adaptação que engloba três outros processos diferentes: assimilação, acomodação e equilibração.

É a assimilação que permite a integração de novos objetos ou situações a outros já existentes; no processo de acomodação o meio atua ou intervém sobre o sujeito, fazendo-o pensar sobre a realidade, contribuindo para a modificação das suas estruturas cognitivas, que permitirão a manipulação dos objetos em função das suas diferentes características.

O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação permite a existência de relações entre os organismos e o meio. A criação dessa relação «constitui a condição necessária de todo o funcionamento biológico e intelectual na resolução de tarefas que se apresentam ao sujeito e, conseqüentemente, na sua adaptação à realidade envolvente» (Sousa, *ibid*).

2.1.1.1.A linguagem e o processo de desenvolvimento cognitivo na criança em situação pré-escolar

Segundo Sousa (1993*ibid*, p. 30) na obra de Piaget, a linguagem não ocupa um plano central. Mas tem a sua importância, na medida em que se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança faz sobre o plano sensório-motor.

De acordo com as ideias defendidas pelo mesmo autor, apesar de considerar a linguagem como condição necessária para o desenvolvimento cognitivo da criança, refere que a mesma não é só por si suficiente, uma vez que as estruturas que a descrevem têm a sua raiz mergulhada na ação e em mecanismos sensório-motores mais profundos do que o facto linguístico (Sousa, 1998).

Apresentando a característica de ser necessária, a linguagem ajuda a criança a construir o seu pensamento, através da condensação simbólica e da regulação social [...] a criança consegue abstrair-se do mundo sensório-motor ao qual inicialmente esteve restringida (Sousa, 1992). Nesta fase de desenvolvimento da criança, a linguagem apresenta-se, essencialmente, como um meio para descobrir o mundo e resolver problemas relacionados com a ação.

De acordo com Sousa (*ibid*), a criança passa por seis subestádios que alternam do nível dos exercícios reflexos (1.º subestádio) ao da descoberta de meios por “combinações interiorizadas”. É durante este período que a criança começa a estabelecer uma relação com o real que, de acordo com a autora, se faz através dos esquemas do objeto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, que o despoletar da função semiótica permitirá o aparecimento da linguagem, o jogo simbólico e a imagem mental: surgem já os pré-conceitos ou as pré-relações.

Pode-se afirmar, então, que o que melhor define esta fase do desenvolvimento é a irreversibilidade quase completa do pensamento, uma vez que há «a predominância da intuição perceptiva sobre as operações, pois não existem ainda operações possíveis» (Piaget & Szeminska, 1941, pp. 127-131 cit. por. Sousa, 1995).

Para Piaget

«no decorrer desta fase, o pensamento da criança permanece, portanto, irreversível, no sentido de que cada percepção constitui um momento particular do fluxo da sua experiência, sem procedimento estável de retorno, em virtude da ausência de operações que permitam compor uma por meio das outras. É assim que os dois processos da coligação intuitiva e da enumeração funcionam um de cada vez, cada um eclipsando o outro, ou, se coincidem, neutralizam-se mutuamente. Essa situação explica, pois, o primado da percepção, porque uma

operação isolada permanece imanente à percepção que engendra, sem poder dominá-la» (Piaget & Szeminska, 1941, p. 277, cit. por Sousa, 1995).

Feita a passagem por esta fase, a criança começará a perder o pensamento egocêntrico que a caracterizava fazendo com que se comecem a estabelecer relações mais cooperativas entre os pares; a criança começa a ter noção do “Outro” aprendendo a pôr-se no seu lugar. O pensamento da criança torna-se mais analítico e mais sensível às relações objectivas (Sousa, 1993 *ibid*, p.33).

Em síntese, na perspectiva piagetiana o desenvolvimento cognitivo dá-se através de diferentes estádios que apresentam características próprias e que progridem, de acordo com Simões (2009), do mais simples para o mais complexo, fazendo com que haja um equilíbrio cada vez maior à medida que se avança de um estádio para outro.

Apesar do progresso em cada estádio ser gradual, este não é feito «por acumulações sucessivas de mais ou melhores aquisições, mas sim pela reestruturação de sistemas que, em cada patamar de equilíbrio considerado, asseguravam certas características de pensamento» (Simões, *ibid*, p. 34). Este facto faz com que, na transição de um estádio para outro, a criança não perca as faculdades apreendidas, uma vez que estas se organizam «de um outro modo e combinam-se de forma a assegurarem novos modos de acomodação» (Cruz, 2011).

Segundo a perspectiva de Piaget existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo que se distribuem em diferentes intervalos de idade: o estádio sensório-motor que engloba as idades dos zero aos dezoito ou vinte e quatro meses, o estádio pré-operatório que engloba as crianças com idades compreendidas entre os dois e os setes anos, o estádio das operações concretas que se distribui entre os sete e os nove ou onze anos e, por fim, o estádio das operações formais que se inicia a partir dos nove ou onze anos e se prolonga durante toda a vida do ser humano.

Segundo a Lei-quadro da educação pré-escolar (1997), a educação pré-escolar «é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [e] destina-se às crianças compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico», por isso, as crianças em idade pré-escolar estão, segundo as teorias piagetianas, no estádio pré-operatório, relativamente ao desenvolvimento cognitivo.

No estádio supramencionado a criança é caracterizada, essencialmente, por possuir um pensamento mágico, que lhe permite contactar com o seu próprio mundo fazendo-a esquecer, por momentos, o mundo dos outros. Devido a essa especificidade, a

criança em idade pré-escolar é bastante egocêntrica, pois vê o mundo apenas à sua maneira, como se não existisse mais ninguém. Tal como afirma Tavares et al. (*ibid*), «o egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista» (p. 53).

O pensamento animista, em que «a criança atribui as suas próprias características aos objectos» é, também, característico do estágio pré-operatório (Schaffer, 2004, p. 184).

Este período do desenvolvimento é marcado, também, segundo Piaget (1970), por uma fase denominada psicomórfica. Neste período, de acordo com o mesmo autor, a criança apresenta um pensamento irreversível não tendo noção, ainda, da verdadeira realidade.

«Todas as experiências mostraram que a um primeiro nível (em média até por volta dos 4/1/2 /5 anos), a criança avalia as quantidades descontínuas ou conjuntos como sendo quantidades contínuas, isto é, grandezas espaciais: a criança fundamenta os seus julgamentos, portanto, sobre a forma de conjunto da colecção e sobre relações globais de "mais ou menos longo", "mais ou menos largo" ou "mais ou menos apertado": o único princípio de síntese que a criança tem à sua disposição é a própria forma do conjunto, enquanto intuição fundada na percepção global» (Piaget, 1970, cit. por. Sousa, 1995).

Podemos perceber melhor este período através do seguinte exemplo: dispomos de dois copos iguais com a mesma quantidade de água; à parte dispomos, ainda, de dois copos de tamanhos diferentes, um mais baixo e outro mais alto; pedimos à criança que olhe para os primeiros dois copos e nos diga qual o copo com mais água, certamente que dirá que ambos têm a mesma quantidade. Depois deste primeiro acontecimento pedimos à criança para despejar a água de um dos copos no copo mais pequeno e a água do outro copo no copo mais alto. Seguidamente, iremos perguntar qual dos copos tem mais água. Como a criança apresenta a característica de pensamento já descrita responderá, sem hesitar, que o copo com mais água é o copo alto.

Neste nível, de acordo com Sousa (1995) há uma inexistência de síntese fora da forma perceptiva de conjunto e, quando esta última deve ser decomposta por uma razão qualquer, a única análise de que a criança é capaz consiste em considerar, independentemente umas das outras, um certo número de relações globais e não relações entre os elementos.

À medida que a criança evolui, as suas capacidades e faculdades também progridem. No final da etapa pré-escolar, a criança já não apresenta um pensamento

mágico e simbólico e, por isso, ela é capaz de descentrar-se e começa a conseguir pôr-se no lugar do outro, aceitando as suas opiniões como se fossem suas.

O desenvolvimento cognitivo foi estudado, também, por outros autores, entre eles Vygotsky. Este autor defende que o desenvolvimento cognitivo acontece, essencialmente, através da relação de interação existente entre a criança e o meio, uma vez que, através dessa relação, a criança poderá contactar com diferentes intervenientes educativos ficando exposta a diversos estímulos que poderão ser essenciais no seu processo de exploração-ensino-aprendizagem.

Os trabalhos de Vygotsky enriquecem, assim, as teorias piagetianas mostrando que «[a] cognição é, assim, considerada como uma atividade social que se desenvolve através da orientação dos pais e de outros adultos que integram a esfera social da criança, motivando e orientado a construção das suas aprendizagens» (Tavares et al., *ibid*, p. 54).

2.1.1.2.Desenvolvimento físico/motor

As crianças em idade pré-escolar, ao nível físico/motor, encontram-se numa fase de, sobretudo, aquisição e melhoramento de movimentos esses que, segundo Nanni (1998) citado por Feliciano (2011), podem ser divididos em locomotores (movimentos que envolvem deslocamento, como andar), não-locomotores (ações como empurrar) ou manipulativos (ações que envolvem manipulação de objetos).

Todos os movimentos adquiridos permitirão que a criança apresente, tanto na motricidade fina como na motricidade grossa, visíveis melhorias e conquistas. Diversas ações que requeriam mais rigor e flexibilidade começam, neste período da infância, a ter mais sucesso.

É, também, durante a fase pré-escolar que a criança desenvolve, segundo Tavares et al. (*ibid*), «[a] maturação cerebral e o processo de maturação biológica» (p. 52).

2.1.1.3.Desenvolvimento psicossocial

De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993) «não podemos realmente separar o desenvolvimento pessoal (o desenvolvimento da personalidade) do desenvolvimento cognitivo (o desenvolvimento das competências intelectuais)» (p. 135).

Durante a idade pré-escolar, a criança passa, também, por diferentes fases com características próprias que afetam a construção de si mesmas, da sua personalidade e,

tal como na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento social descrito por Freud, é também explicado através de estádios: estágio oral (que vai desde o nascimento até aos dezoito meses da criança), estágio anal (que vai desde o primeiro ano da criança até aos três anos) e o estágio fálico (que vai desde os três até aos sete anos da criança).

A criança em idade pré-escolar encontra-se, de acordo com esta classificação, no estágio fálico, onde «a identidade sexual é o aspecto mais importante da formação da personalidade» (Sprinthall & Sprinthall, *ibid*, p. 138). É durante este estágio que a criança se apaixonada facilmente pelo próprio pai ou pela própria mãe, sendo esta fase denominada de fase edipiana.

Partindo das ideias de Freud, Erik Erikson decidiu dar continuidade ao estudo do desenvolvimento social da criança e, por isso, designou, para a infância (considerada por ele dos zero aos seis anos de idade), diferentes polos de desenvolvimento, sendo que, para as crianças em idade pré-escolar, há a relação entre dois polos distintos: a autonomia versus vergonha e a iniciativa versus culpa. No primeiro, a criança torna-se cada vez mais autónoma à medida que vai adquirindo movimentos e formas de locomoção e a sua forma de pensar passa a ser simbólica; no segundo, a criança toma o adulto por exemplo, querendo ser igual a ele, imitando-o em diversas situações e, é também nesta fase psicossocial, que a criança passa por algumas crises de sentimento de culpa, quando não atinge os objetivos pretendidos.

Apesar de cada fase ter as suas próprias características é muito importante que o adulto nunca se esqueça de dar tempo à criança para brincar, pois é a brincar que a ela se conhece melhor e, conseqüentemente, conhece os outros.

À medida que a criança avança progressivamente de estágio para estágio começa a tornar-se, gradualmente, mais autónoma, mais confiante, com um traço de personalidade cada vez mais forte. No período pré-escolar, esse progresso acontece de forma muito rápida e, como tal, o educador deverá permanecer em constante observação e avaliação da criança, de forma a percebê-la na sua essência, atuando sempre em conformidade com a fase em que se encontra.

Sendo o educador uma peça fundamental no desenvolvimento da criança torna-se muito importante que este saiba respeitar cada criança, de acordo com as suas características, uma vez que o desenvolvimento não é igual, ao mesmo tempo, em todas as crianças.

2.2. Motivação

O conceito de motivação encontra-se inteiramente ligado às necessidades que cada indivíduo apresenta, isto é, o ser humano só se encontra realmente motivado se a ação a realizar for do seu total interesse ou se a mesma se encontrar presente na sua panóplia de desejos a realizar.

Não existe uma definição correta para o conceito de motivação, uma vez que este apresenta significados muito variados, de acordo com a opinião de cada pessoa, tal como nos mostra Mook (cit. por Jesus, 2004), onde afirma que «a motivação é um termo utilizado em diversos domínios e por diversas teorias [...] muitas vezes de forma ambígua, vaga ou que apresenta diferentes significados» (p. 59). Para Heckhausen (cit. por Jesus, *ibid*) «a motivação é um termo usado no senso comum, de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc» (p. 59).

2.2.1. Maslow e o conceito de motivação

Maslow foi um dos autores que estudou o conceito de motivação e o agrupou numa pirâmide denominada “A Hierarquia dos Motivos ou Pirâmide de Maslow”.

A Pirâmide de Maslow encontra-se dividida em cinco barras, cada uma correspondente a um tipo de necessidade que o indivíduo apresenta: na base podemos encontrar as necessidades fisiológicas (tais como comer, dormir, beber), a segunda barra remete-nos para as necessidades de segurança (tais como defesa, proteção), necessidades sociais ocupam a terceira posição (tais como amigos, amor), as necessidades de estima compõem a quarta barra (tais como autoestima e reconhecimento) e, no topo da pirâmide, as necessidades de autorrealização (tais como desenvolvimento pessoal, sucesso).

Ao analisar a Hierarquia de Maslow apercebemo-nos que as necessidades que o ser humano mais precisa são aquelas que lhe permitem sobreviver diariamente, as necessidades fisiológicas, contudo todas elas são contributivas para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano, sendo que «as necessidades de gratificação de necessidades são orientadoras da motivação humana» (Sousa, 2010).

À medida que a criança ou outro indivíduo se supera a si mesmo, vai-se desenvolvendo um outro conceito que se liga ao de motivação, a autonomia.

2.2.2. Motivação e autonomia: o modelo de ativação do desenvolvimento psicológico

O modelo de ativação do desenvolvimento psicológico surgiu, segundo Sousa (1995, 2006) citado por Martins (2009), nos anos sessenta, com os avanços da psicologia do desenvolvimento.

Esta nova forma de atuar perante o ensino veio revolucionar um pouco a ideia de que a criança é apenas um objeto da sua aprendizagem não contribuindo, de forma alguma, para o seu próprio desenvolvimento.

O modelo de ativação do desenvolvimento psicológico veio mostrar que o educador deve trabalhar não só para a criança, mas também com a criança. Os conhecimentos que esta já tem adquiridos e as experiências já vividas devem ser aproveitados como recursos potenciadores de novas aprendizagens. O facto de a criança se tornar um sujeito ativo da ação, do seu próprio processo de aprendizagem, ajuda-a a sentir-se mais motiva e, por isso, mais empenhada. «Com a introdução deste modelo de ensino/aprendizagem pensa-se que as crianças e os jovens poderão tornar-se observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender, adquirindo e desenvolvendo a noção da autonomia, da auto-confiança e da responsabilidade» (Sousa, 1995, cit. por Martins, 2009)

Tal como já mencionado a motivação e a autonomia encontram-se interligadas e constituem uma das componentes deste modelo de aprendizagem, para além da autoavaliação e clima democrático, do encorajamento por parte do educador, do autoconhecimento do educador e o empenhamento no sucesso escolar.

Na sala do jardim de infância, o educador deve ter em atenção todas as características das crianças, tentar perceber em que nível se encontram, para que consiga adequar a sua prática interventiva a cada grupo de crianças, trabalhando sempre no sentido de as motivar, tal como refere Sousa (1995) cit. por Afonso (2003), «a importância do desenvolvimento nas crianças em contexto educativo, tem como componente a dimensão cognitiva do desenvolvimento psicológico que abarca diferentes elementos: a autoavaliação, o clima democrático, encorajamento pelo professor/educador, a motivação e a autonomia».

Este modelo de aprendizagem ajuda a criança a desenvolver-se globalmente, pois permite caminhar em direção ao topo da Pirâmide de Maslow, ajudando a criança a «ir ao encontro das suas necessidades» (Sousa, 1995, cit. por Martins, 2009).

Apesar de muito benéfico, quer na educação pré-escolar quer em qualquer outro nível de ensino, uma vez que coloca a criança no centro do desenvolvimento de qualquer aprendizagem, este modelo deve sempre considerar alguns aspetos, tais como:

os estádios de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, bem como os respetivos sujeitos envolvidos, as tarefas que irão ser desenvolvidas, os conhecimentos já adquiridos, e que poderão ser de enorme importância para o desenvolvimento de novas aprendizagens, assim como o meio onde a criança se encontra inserida, onde irá crescer culturalmente.

É por isso que é tão importante, não só conhecer o grupo de crianças como, também, conhecer cada criança individualmente, pois todas elas são diferentes umas das outras, têm a sua própria história e os seus próprios conhecimentos já adquiridos. No momento de planificar, o educador deve ter sempre presente todas essas particularidades, valorizando sempre «os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens» (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Para motivar o grupo de crianças é importante que o educador seja criativo, diversificando sempre a sua prática educativa com novas técnicas, materiais e recursos. De forma a corresponder às necessidades de cada criança, e de todo o grupo, é essencial que haja, constantemente, um tempo de reflexão sobre a prática, por parte do educador, para que, ao refletir, possa perceber o que pode ser alterado para melhorar o seu próprio desempenho

«Como consecuencia, aunque al iniciar la reflexión sobre las estrategias de actuación en clase sea preciso analizar por separado los efectos de cada una de ellas, es necesario que los profesores tomen conciencia del modo en que tienden a configurar el clima de sus aulas, ya que sin una modificación adecuada y coherente de este es muy difícil que puedan cambiar la motivación de los alumnos» (Tapia, 1997, p. 16).

2.3. O fantoche no mundo e na educação pré-escolar

2.3.1. História das marionetas e dos fantoches

O aparecimento, no mundo, das marionetas e fantoches não tem uma data correta que possa certificar-nos verdadeiramente o seu exato nascimento, porém, de acordo com Solmer (1999), «a religião, como no teatro de actores da tragédia grega, terá contribuído para a formação e o desenvolvimento das marionetas» (p. 167).

O uso de marionetas era associado, essencialmente, à religião e as primeiras manifestações apareceram no Egito, na Índia e, no continente Europeu, na Grécia.

Apesar desses terem sido os primeiros impulsionadores do uso de marionetas, estas começaram a ser usadas na Idade Média, noutros países europeus, «para ilustrar as Escrituras e figurar em presépios animados» (Solmer, *ibid*, p. 168).

Após o drama religioso da Idade Média, por volta do início do séc. XV, surge uma nova forma de manifestação teatral que revolucionou toda a Europa onde «nasce uma das mais importantes figuras do teatro de marionetas [...] fruto em grande parte do imaginário popular» (Solmer, *ibid*, p. 168). Em Portugal, esta marioneta recebeu o nome de Dom Roberto.

Após este *boom*, o teatro de fantoches começou a perder alguma visibilidade tendo voltado a aparecer, de forma renovada, no séc. XX «sendo fundadas algumas companhias de teatro de fantoches em Lisboa e no Porto, com novas técnicas» (Sousa, 2003, p. 97).

2.3.2. Tipos de fantoche

«Tanto fantoche como marioneta designam «todo o boneco articulado, directa ou indirectamente animado pela mão humana [...] Pode ser de madeira, de pedra, de cartão... A mão do fantocheiro, introduzida no fantoche, reproduz os movimentos humanos a que se juntam a voz geralmente aflautada com o recurso de instrumentos de palheta oculto na boca» (Sousa, *ibid*, p. 89).

Não existe nenhum protótipo de fantoche que seja considerado correto. O fantoche pode ser elaborado como se quiser, recorrendo às mais variadas técnicas e com os mais diversificados materiais, de acordo com a intencionalidade que o criador lhe queira dar.

Apesar de a criatividade ser um fator considerável na execução de um fantoche, uma vez que este não tem de obedecer a normas de construção, existem alguns exemplos de fantoche, que nos ajudam a diferenciá-los uns dos outros.

De acordo com Solmer (*ibid*) podemos considerar que existem quatro tipos de marionetas: as marionetas de luva, as marionetas de vara/haste, as marionetas de fios e as marionetas de sombras.

As marionetas de luva são as mais usadas na educação pré-escolar, uma vez que permitem a manipulação de todo o corpo do fantoche, ajudando na transmissão de emoções e de sentimentos. Este fantoche é manipulado pela mão, sendo que «o indicador é colocado na cabeça; o polegar e o médio nos braços» (Sousa, *ibid*, p. 92).

A marioneta de varas, tal como o nome indica, é composta por várias varas de madeira ou arame que atravessam todo o corpo do fantoche. Este tipo de fantoche, ao contrário do anterior, segundo Sousa (2003), «inibe a expressão por ser complexo» (p. 93).

A marioneta de fios é aquela que mais se aproxima do modelo humano, uma vez que, através da sua manipulação realizada a partir de uma cruzeta onde se agregam vários fios, há a possibilidade de se criarem movimentos idênticos aos reais. Esta é, também, uma marioneta difícil de manipular e, por isso, não é tão usada na educação pré-escolar.

As marionetas feitas através de sombras são, tal como as marionetas de luva, um bom instrumento de trabalho na educação pré-escolar, visto que se trata de um tipo completamente diferente de fantoche e que, por isso, provoca uma maior motivação nas crianças. No teatro de sombras, «as figuras [são] planas recortadas em cartão, tecido ou materiais translúcidos como o acetato [...] podendo ser coloridas. Funcionam contra uma tela branca iluminada e são manipuladas por detrás da tela» (Solmer, *ibid*, p. 170).

Apesar da grande variedade existente de fantoches, todos eles são especiais à sua maneira e em determinado contexto.

Cada fantoche é único e «embora o fantoche seja um objecto inanimado, torna-se alguém [...] Embora estático, ele interpela-nos como se de uma pessoa se tratasse, conseguindo despertar em nós sentimentos variados» (Baganha & Costa, 1991, p. 37).

2.3.3. O fantoche no desenvolvimento da criança

A criança em idade pré-escolar encontra-se, como já referido, no estágio pré-operatório e, neste estágio, de acordo com Simões (2009), «a capacidade de representação mental e de simbolização [...] implicam que a acção anteriormente centrada na acção dê lugar ao pensamento enquanto acção interiorizada» (p. 40).

Uma vez que a acção passa a ser interiorizada, a criança começa a alimentar apenas os seus pensamentos esquecendo um pouco o mundo real. É neste período que a criança começa a revelar o seu egocentrismo, isto é, a incapacidade de se colocar no lugar do “Outro”, experimentando ser exatamente como o outro é.

O egocentrismo experimentado neste estágio leva a criança a atingir um período denominado animismo, onde começa a atribuir emoções e sentimentos, que são meramente seus, a objetos.

Segundo Baganha e Costa (*ibid*), «falar de animismo é falar de afectividade, pois o animismo é um laço (afectivo) que se cria entre o homem e o mundo. Tal laço não desaparece com a idade e é ele que possibilita que o imaginário de cada um se construa» (p. 41).

Sendo o imaginário construído a partir das relações que se estabelecem com os outros é essencial que a criança se encontre permanentemente em contacto com o meio, pois «a imaginação estará no centro do desejo de conhecer e compreender o conhecimento» (Aniceto, 2005, p. 25).

2.3.4. O fantoche na sala de jardim de infância

Relacionando a fase animista com a presença da criança no jardim de infância podemos afirmar que é neste espaço de interação social que ela tem acesso a vários objetos que podem potenciar o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento do seu pensamento. Um desses objetos é o fantoche.

Presente, ou não, na sala de jardim de infância, o fantoche é um dos recursos de excelência a ser usado na educação pré-escolar, uma vez que este permite a interação, não só para a criança como para outro manipulador, da própria pessoa com o “Eu” criado através do fantoche. Quem usa o fantoche como recurso e, dependendo do contexto em que é usado, tem oportunidade de se conhecer melhor a si mesmo, através dos sentimentos e emoções que é capaz de transmitir, e de estabelecer uma relação muito próxima com a personagem criada que, na realidade, também é sua.

Através do lúdico podemos contactar com outros mundos, ser outras pessoas ou coisas e, ao fazê-lo, estamos a experimentar novas sensações e a conhecer outras realidades que não a nossa.

Sendo a imaginação um processo alcançável a todos os seres humanos cabe, a cada um deles, ter a capacidade de se abstrair um pouco do que se é para se poder ter acesso àquilo que se gostaria de ser. O aspeto lúdico apresenta, por isso, as características essenciais que permitem a junção da realidade com o imaginário.

Concordando com Nascimento (2004), e dando realce às ideias defendidas por Vygotsky, este «não faz uma separação entre a imaginação e a realidade, ao contrário mostra que a imaginação do homem se apoia na realidade existente» (p. 15).

O fantoche permite realizar essa viagem e, de acordo com o Ayres e Sena (2010), «o brinquedo é um objecto universal: todas as crianças do mundo podem utilizá-lo a partir da sua imaginação» (p. 107).

Permitindo a ligação entre os dois mundos, que até se tornam indissociáveis, o fantoche faz com que o seu manipulador encontre, por isso, uma ligação entre o seu “Eu” e o “Eu” criado através do mesmo, onde «fazer viver um fantoche implica não só considerá-lo como um Outro, mas implica ainda [...] imaginar o Outro que ele é e fazê-lo viver, como Outro, uma vida imaginária, como se este a vivesse de forma espontânea» (Baganha & Costa, *ibid*, p. 46).

O uso do fantoche na sala de atividades do jardim de infância torna-se, por isso, uma estratégia bastante rica e motivadora, pois permite, ao manipulador, ser aquilo que quisser ser através do mesmo.

Tal como já mencionado, dependendo do contexto em que é usado, o fantoche pode tornar-se um instrumento de trabalho muito enriquecedor para a criança e até para o educador ou outro manipulador, uma vez que o seu uso, quando feito com intencionalidade educativa, pode propiciar a aquisição de diversas competências ou poderá ajudar a melhorar algumas já adquiridas, sendo que a relação entre o manipulador e o fantoche vai-se intensificando, aumentando a proximidade entre os dois, quantas vezes mais essa relação for realizada. De acordo com Baganha e Costa (*ibid*), «Este processo [...] de afirmação como Outro, que o fantoche parece viver, é consequência da forte relação que se cria entre ele e o seu manipulador [...] esse Outro que surge no fantoche, que vive aparentemente uma vida autónoma, é alguém que habita o Eu que o manipula» (p.37).

Relativamente às aprendizagens feitas pela criança, o fantoche pode ser benéfico para o desenvolvimento de competências linguísticas que permitirão um melhor desenvolvimento da linguagem oral. Pode ser, também, igualmente importante para a aquisição de aspetos relativos com a formação pessoal e social da própria criança, tais como a aceitação e respeito para com o outro e o melhor conhecimento de si mesma, onde «[o] desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais [...] O respeito pela diferença [...] favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo» (Ministério da Educação, *ibid*, p.54).

Uma vez que o fantoche permite criar qualquer outro tipo de personagem, também a imaginação da criança pode ser aproveitada, dando-lhe total liberdade para inventar e criar o seu “Eu” imaginário, realçando que «importa que a educação pré-escolar proporcione situações que permitam desenvolver a imaginação criadora como

procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”» (Ministério da Educação, *ibid*, p.56).

O educador pode, e deve, usar o fantoche em determinados momentos da sua rotina, basta saber exatamente quais os objetivos que pretende atingir. O fantoche pode ensinar coisas; pode transmitir sentimentos, pensamentos e emoções; pode, apenas, estar presente em determinadas atividades, como mero espectador. Cabe ao educador saber o que quer fazer com ele e, qualquer que seja o seu uso «é necessário que, por um lado, o educador o possua, e, por outro, se deixe possuir por ele» (Baganha & Costa, *ibid*, p. 57). Só através dessa entrega mútua, o educador conseguirá fazer com que o fantoche tenha vida própria e ajude na construção de aprendizagens significativas para a criança.

Recorrendo sempre ao lúdico, o educador deve propiciar ao grupo o maior número de experiências e de potenciais aprendizagens, pois é no ato de brincar que a criança melhor aprende e «por intermédio do lúdico [...] encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, incorporando valores, desenvolve-se culturalmente, assimilando novos conhecimentos e desenvolvendo a sociabilidade e a criatividade» (Ayres & Sena, *ibid*, p. 114).

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

3. Metodologia

- **Introdução**

A segunda parte do presente relatório dá-nos a conhecer os objetivos delineados para o estudo efetuado e a fundamentação da metodologia utilizada durante o processo do mesmo. Pretendemos, com esta parte do relatório, dar a conhecer quais as opções metodológicas usadas durante o processo sendo que as mesmas serão justificadas, de forma a conhecer qual a importância de cada uma.

3.1. Objetivos do estudo

Definimos, como objetivos do nosso estudo, os seguintes:

- (i) Compreender as implicações que o fantoche pode ter no desenvolvimento da criança;
- (ii) Perceber a importância do uso do fantoche na sala de jardim de infância.

3.2. Justificação da opção metodológica

Para a concretização do presente estudo decidimos utilizar uma metodologia de natureza qualitativa que, segundo Ludovico (2007) «surge com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural» (p. 82).

Os estudos de natureza qualitativa são baseados, essencialmente, no raciocínio indutivo, isto é, o investigador remete-se a estudar, observar e analisar o contexto de investigação sem qualquer recurso a conhecimentos prévios já estabelecidos. Este tipo de estudo realça, assim, a importância do investigador enquanto observador, uma vez que «o objectivo da investigação consiste em conhecer a realidade da forma como é percebida pelas pessoas que a vivenciam» (Fortin, 1999, p. 148 cit. por Sousa, 2013). Tal como afirma, também, Ludovico (2004), «a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, sendo privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação» (pp. 63-64).

Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50) apresentam algumas características gerais dos estudos qualitativos que devemos conhecer:

- A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal;
- É descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...] de forma a estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto em estudo;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- A análise de dados é feita de forma indutiva;
- O significado é de importância vital, os investigadores preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

3.3. Tipo de estudo

Tal como já mencionado, o estudo terá uma natureza de carácter qualitativo, onde o investigador não controla o meio da investigação, limitando-se a observar e descrever a realidade que observa.

Este estudo desenvolver-se-á, em primeiro lugar, através de uma observação contextual onde se realizará observação directa e se trocarão impressões com a educadora cooperante, acerca do estudo e de aspetos relacionados com o contexto em que decorrerá o mesmo.

De acordo com estas características, o estudo será um estudo qualitativo do tipo descritivo, isto é, descritivo porque tenciona perceber e descrever a forma como o fantoche – enquanto personagem lúdica – pode ser encarado como promotor de aprendizagens, e qualitativo porque, por todas as razões supramencionadas e, de acordo com Sousa (2013), este é o método que melhor permite perceber os sentimentos e as emoções humanas derivadas da sua experiência.

3.4. Sujeitos

No caso deste relatório intitulado – **A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche** – os sujeitos do estudo são constituídos: pela educadora de infância cooperante, pela colega

de estágio e pelo grupo de crianças da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada.

Escolhi dois adultos diferentes para poder perceber se a própria pessoa é um fator a considerar no uso do fantoche, uma vez que, por se tratar de pessoas diferentes, têm formas de atuar diferentes. O grupo de crianças está implicitamente ligado a esta investigação, pois é através da observação das suas reações que irei chegar às conclusões do meu estudo.

Todos os intervenientes no estudo se mostraram interessados e colaborativos, em todas as fases do mesmo.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

De forma a poder tornar o estudo concretizável, recorreremos à aplicação de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e ao uso de registos de observação direta sempre que o fantoche era usado na sala, em momentos diferentes da rotina diária.

De acordo com Fortin (1999), as entrevistas semiestruturadas «constituem uma forma particular da comunicação verbal, estabelecida entre o investigador e o entrevistado de forma a responder às questões de investigação formuladas» (p. 245). Para Bogdan e Biklen (1998) «a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (p. 134). De acordo com as ideias defendidas pelos diferentes autores, achamos que este instrumento metodológico é o mais adequado para o estudo em questão, uma vez que permite conhecer melhor o sujeito entrevistado, bem como as suas opiniões acerca do tema em questão.

Todos os tipos de entrevista devem ser «uma conversa, na qual se exercita a arte de formular perguntas e escutar respostas» (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 104), na qual o entrevistado tem alguns direitos que devem ser considerados:

- Direito à autodeterminação: [...] o potencial sujeito tem o direito de decidir livremente sobre a sua participação ou não numa investigação [...] a pessoa tem direito de se retirar sempre que quiser;
- Direito à intimidade: o investigador deve assegurar-se que o seu estudo é o menos invasivo possível;

- Direito ao anonimato e à confidencialidade;
- Direito contra a protecção, contra o desconforto e o prejuízo;
- Direito a um tratamento justo e equitativo: direito de ser informado sobre a natureza, o fim e a duração da investigação, assim como os métodos utilizados (Fortin, *ibid*, pp. 116-119).

Outro dos instrumentos utilizados para a recolha de dados são os registos de observação direta, uma vez que «a observação é a chave do conhecimento e constitui o elemento central do processo de investigação» (Fortin, *ibid*, p. 36). A observação direta é muito importante neste tipo de estudos, pois permite ao investigador conhecer o contexto e interpretá-lo da forma que quiser, tendo sempre por base as observações que faz «a observação direta visa descrever os componentes de uma dada situação [...] a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante» (Fortin, *ibid*, p. 241).

Tida como a técnica por excelência, a observação pode ser considerada estruturada ou não estruturada, tendo em conta a realização, ou não, de grelhas prévias de recolha de dados. A observação não estruturada, usada no presente estudo, foi uma das técnicas escolhidas, pois nela «o investigador pretende receber do próprio acto de investigação toda a informação para construir posteriormente a sua grelha de análise. Por isso, regista cuidadosamente tudo o que lhe é dado observar» (Azevedo & Azevedo, 1998, p. 29).

3.5.1. Elaboração do guião da entrevista

A entrevista feita à educadora cooperante, que se mostrou sempre disponível para participar no estudo, realizou-se de forma presencial. A entrevista foi suportada por um guião previamente elaborado dividido em quatro blocos:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

O primeiro bloco tinha como objetivo principal informar a entrevistada do presente estudo, dando-lhe a conhecer o tema e a intenção principal da mesma. O mesmo bloco pretendia, também, comunicar à entrevistada a confidencialidade e o anonimato das informações que iriam ser dadas.

BLOCO B – Recolha de dados acerca do percurso profissional

Neste bloco procurávamos obter informações sobre o percurso profissional da entrevistada, bem como a familiarização com o fantoche na sua prática educativa.

BLOCO C – Importância da utilização do uso do fantoche na educação pré-escolar.

O terceiro bloco tinha como objetivo conhecer a importância, para a entrevistada, do uso do fantoche no jardim de infância e dos seus possíveis contributos para a criança.

BLOCO D – Uso do fantoche na sala de atividades do contexto em que se desenvolve o estudo

O último bloco destinou-se à recolha de informações sobre o fantoche usado na sala de jardim de infância do contexto estudado – fada Joaninha – bem como conhecer as implicações do uso do mesmo nas rotinas diárias da sala de atividades.

3.6. Procedimentos para análise dos dados

Após a recolha dos dados, realizada através da aplicação dos instrumentos supramencionados, proceder-se-á à análise e interpretação dos mesmos.

Será realizada uma análise de conteúdo à entrevista semiestruturada, uma vez que esta técnica permite tratar de forma metódica informações e testemunhos com complexidade como, por exemplo, sentimentos (Sousa, 2013).

Os registos de observação receberão, também, um tratamento interpretativo, de forma a complementar a entrevista da educadora cooperante.

4. Apresentação e análise interpretativa dos dados

- **Introdução**

No quarto ponto apresentamos os dados obtidos no decorrer do estudo, através da entrevista realizada à educadora cooperante e dos registos de observação naturalista feitos em quatro momentos distintos da rotina diária do contexto estudado.

Apresentamos, assim, uma análise interpretativa da entrevista e uma análise interpretativa dos registos de observação.

Ainda neste ponto considerámos relevante incluir uma análise crítica dos dados obtidos, de forma a podermos confrontá-los com o quadro concetual realizado.

4.1. Análise de dados

Segundo Sousa (2013) e de acordo com Sérvan e Sérvan (2001, p.273) «el sentido del análisis de datos consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio».

De acordo com Bogdan e Biklen (*ibid*), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.207).

4.1.1. Análise de conteúdo

De forma a elaborar uma análise efetiva dos dados da entrevista, será utilizada a técnica da análise de conteúdo.

Mencionando Vala (1986), esta é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. A análise de conteúdo ocupa um lugar de destaque na investigação social, principalmente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Quivy & Campenhout, 1998).

Para Olabuénaga (1999, p. 197)

«el análisis de contenido acepta los documentos tal como le llegan, pero, dado que éstos no vienen preparados para el estudio científico, el analista se ve obligado se quiere entenderlos, sobre todo, su significado subjetivo, a procesarlos, es decir, a transformarlos mediante un proceso de manipulación que, en el caso del análisis de cuantitativo equivale a su codificación sistemática».

Referindo os estudos de Sérvan e Sérvan (2001) cit. por (Sousa, 2013) e Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende vários passos que devem ser tidos em conta: o primeiro é a realização de um exame inicial de bibliografia, formulação do problema e precisão dos objetivos que se pretende conseguir; o segundo é a eleição dos documentos e entrevistas que serão submetidos aos procedimentos analíticos (seleção do corpus), tendo em atenção a sua pertinência, exclusividade e homogeneidade; o terceiro e último passo, é a determinação das unidades de contexto e de conteúdo a analisar, bem como as suas categorias. As unidades mencionadas indicam-nos o que devemos observar e

registrar «las categorías hacen referencia a los valores que la variable estudiada puede adoptar a partir de unos criterios previamente definidos [...] nos van a servir para clasificar las unidades de análisis [...] son los indicadores que van a construir la red a utilizar en investigación» (Bardin, 1977, p.274).

Pardal e Correia (1995), nesta última fase da análise de conteúdo, afirmam que é necessário seleccionar as categorias que viabilizam a quantificação dos dados observáveis; o estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base da investigação, sempre que estandardizados, caso a caso; a distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente seleccionados; e por fim, o tratamento dos resultados.

Bardin (1977, p. 104) refere-se à unidade de contexto como «uma unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo), são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo»

O mesmo autor realça, ainda dentro das unidades de contexto, as unidades de codificação, que nos indicam as categorias da análise de conteúdo «podem ser palavras, frases, etc.» (Bardin, *ibid*, p. 36). Categorizar a análise consiste, então, numa «operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos» (Bardin, *ibid*, p.117).

4.1.1.1. Análise interpretativa da entrevista

Categoria 2 – O uso do fantoche no jardim de infância

Esta categoria visa conhecer melhor o percurso profissional da entrevistada, de forma a perceber se na sua prática educativa é recorrente o uso do fantoche, mencionando assim, também, a relação que possa existir entre a entrevistada e a personagem.

A categoria 2 é composta por três subcategorias: a primeira refere-se ao uso do fantoche no percurso profissional da entrevista, a segunda intitula-se relação “Eu” pessoal VS relação “Eu” fantoche e a última refere-se aos contributos do uso do mesmo na educação pré-escolar.

Estas subcategorias apresentam indicadores que se encontram organizados nos quadros apresentados de seguida.

Quadro 1 – O fantoche no percurso profissional da entrevistada

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
O fantoche no percurso profissional da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Uso frequente do fantoche;• Usam-se como estratégia de motivação;• Existência de caixas com fantoches.

A leitura do quadro 1 mostra-nos que, ao longo do percurso enquanto educadora de infância, a entrevistada tentou sempre ter um fantoche presente na sala, quer para as crianças brincarem e manipularem livremente, quer para um uso mais direcionado. A entrevistada mencionou, ainda, o fantoche como uma boa estratégia de motivação.

(...) praticamente todos os anos tenho um fantoche (...) crio para motivar o grupo (...) já tenho tido uma caixa mesmo de fantoches que serve tanto para eles brincarem como (...) está disponível para ser usado quando é preciso (...)

Quadro 2 – Relação “Eu” pessoal VS relação “Eu” fantoche

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Relação “Eu” pessoal VS relação “Eu” fantoche	<ul style="list-style-type: none">• Existência de uma relação;• Existência de intencionalidade educativa;• Há um objetivo delineado;• O fantoche “esconde” alguém que gosta do grupo.

Ao analisar o quadro 2 podemos concluir que, para a entrevistada, tem de existir uma relação entre o “Eu” da pessoa que manipula e o “Eu” que é criado através da

personagem do fantoche. Por detrás dessa relação é evidente, também, a existência de uma intencionalidade educativa, dependendo do uso dado ao fantoche e do momento em que esse uso é realizado.

A relação que se cria entre o manipulador e o fantoche é muito importante, uma vez que são as características dessa relação que permitem, ou não, fazer do fantoche um elemento de motivação na sala de atividades

«Toda esta relação entre manipulador e fantoche, toda esta ilusão de vida que o fantoche provoca, só consegue ser mantida se o manipulador sentir que mais alguém, para além de si, também a vive. É o grau de credibilidade que o manipulador sente no espectador que, a cada momento, lhe confirma a ilusão e, ao fazê-lo, permite que o manipulador mantenha vivo o fantoche» (Baganha & Costa, *ibid*, p. 39).

Transcrevendo a opinião da entrevistada Joana:

(...) há uma relação (...) o que eu pretendo é motivar o grupo para (...)

Quadro 3 – Contributos

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Contributos	<ul style="list-style-type: none">• É mágico;• É lúdico;• Permite aprender através do brincar;• Promove o desenvolvimento e a aprendizagem.

O quadro 3 apresenta-nos alguns dos contributos que o fantoche pode ter junto do grupo de crianças. De acordo com a opinião da entrevistada este objeto, para além de permitir que o lúdico se una à aprendizagem, torna-se, também, um objeto essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que através deste a criança tem oportunidade de criar, imaginar, ser ela própria, construir o seu pensamento crítico. A magia que o fantoche transparece ajuda, também, a criança no seu processo de desenvolvimento, pois, de acordo com Baganha & Costa (*ibid*, p.43), as coisas para a criança são aquilo que ela sente, que deseja que sejam, e não aquilo que na realidade elas são.

«Utilizar os recursos lúdicos não significa apenas brincar e sim desenvolver nas crianças a criticidade, criatividade, consciência, torná-las transformadoras, torná-las aptas a escolherem por si mesmas os conteúdos interessantes que desejem estudar e construam prazerosamente o conhecimento e ainda serem capazes de vivenciar atitudes de vida coletiva, solidária e de participação democrática» (Silva, 2004, p. 31).

De acordo com a entrevistada:

(...) o fantoche tem uma certa magia para as crianças (...) As crianças a brincar e quando estão motivadas aprendem muito mais depressa do que de outra forma (...) levá-los a aprender, a brincar, a aprender através da brincadeira (...)

Categoria 3 – O uso da Fada Joanelha no contexto estudado

Esta categoria visa conhecer melhor o fantoche existente no contexto analisado, atendendo ao seu surgimento e ao impacto que o mesmo tem junto do grupo de crianças. A categoria 3 encontra-se dividida em três subcategorias, porém as duas primeiras apresentam-se juntas, uma vez que se relacionam entre si: as duas primeiras intitulam-se surgimento / contacto com o fantoche e a última importância para o grupo.

Quadro 4 – Surgimento / Contacto com o fantoche

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Surgimento / Contacto com o fantoche	<ul style="list-style-type: none">• Oferta;• Nome escolhido pelo grupo;• Fascínio / adoração pelo fantoche;• A Fada Joanelha é um ser verdadeiro.

O quadro 4 dá-nos algumas pistas que nos ajudam a perceber quem é o fantoche Fada Joanelha, como surgiu no grupo e quais os sentimentos tidos pelas crianças em relação ao mesmo.

O fantoche Fada Joanelha foi uma oferta feita por uma estagiária, à instituição. Apesar de ter sido o grupo de crianças a escolher o nome para o mesmo, o que nos poderia indicar a proximidade existente entre o fantoche e as crianças, verificámos,

através de conversas informais realizadas com a educadora cooperante, que o grupo atual não esteve envolvido nessa tarefa. Este fator leva-nos a acreditar que a educadora de infância, através da entrega com que “encarna” a personagem, é o único responsável pelo fascínio e adoração que as crianças apresentam em relação ao fantoche da Fada.

De acordo com Baganha & Costa (*ibid*, p. 45),

«o único fantoche que tem sentido, tinha que ser feito pelo educador e tinha que ser alguém para ele. Com este fantoche verificámos então que ele se tornava uma “pessoa significativa” para as crianças, alguém que fazia parte da sua vida, alguém com quem elas conversavam, a quem contavam os seus segredos, etc...».

Apesar de o fantoche Fada Joaninha não ter sido feito pela educadora cooperante, concluímos que este se tornou uma identidade de referência para a mesma e que, por isso, existe uma entrega ao fantoche tão marcante que consegue motivar o grupo e faz com que este o tenha como alguém verdadeiro.

(...) Adoram a Fada Joaninha (...) mesmo que esteja a falar a duas vozes, elas vivem a Fada Joaninha como uma entidade verdadeira (...) é um ser (...) (Joana)

Quadro 5 – Importância para o grupo

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Importância para o grupo	<ul style="list-style-type: none">• Gostam do fantoche;• O fantoche esconde alguém que gosta do grupo;• O fantoche conhece o grupo;• Elemento essencial para o desenvolvimento e aprendizagem.

Tal como o quadro 4, o presente quadro mostra-nos o quão acarinhado o fantoche Fada Joaninha é para o grupo de crianças que participou no estudo. Em relação à subcategoria apresentada podemos perceber, mais uma vez, a importância da relação próxima que deve existir entre o fantoche e o manipulador. Relativamente à Fada Joaninha percebemos que se trata de um objeto muito especial para o grupo e, de acordo

com as declarações da educadora Joana, (...) *por trás da Joaninha também está alguém que gosta deles (...) Que também os conhece, que também consegue brincar com eles sobre coisas que lhes dizem respeito (...).*

Categoria 4 – O uso do fantoche na prática educativa dos educadores de infância

A categoria 4 visa conhecer o ponto de vista da entrevistada em relação ao uso de fantoches nas práticas educativas diárias de qualquer educador de infância.

Esta categoria encontra-se dividida apenas numa subcategoria intitulada: relevância.

Quadro 6 – Relevância

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Relevância	<ul style="list-style-type: none">• Facilita o trabalho;• Dá qualidade à prática educativa;• Promove o desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

O último quadro apresenta-se como um resumo, relativamente ao uso frequente do fantoche na educação pré-escolar. Independentemente da idade das crianças e das condições oferecidas pelo espaço educativo cabe ao educador aproveitar cada recurso, usando-o e transformando-o, caso necessário, da melhor forma, de modo a dar às crianças oportunidades e instrumentos diversificados para a aquisição de competências.

Para a entrevistada, o uso do fantoche enquanto instrumento promotor de aprendizagens específicas é opcional, podendo este apenas existir como objeto para ser usado livremente, contudo a educadora reforçou a importância do mesmo, dando-nos um conselho para o futuro:

(...) Não é que seja obrigatório, mas facilita muito (...) Dá qualidade ao trabalho e promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (...) Quando começares a trabalhar, usa fantoches (...) **(Joana)**

4.1.2. Análise interpretativa da observação naturalista

Quadro 7 – Registo de observação: 6 de novembro de 2012

Factos observados	Comentários
<ul style="list-style-type: none">• Momento em que o fantoche foi usado: final de atividade;• Foi pedido ao grupo que se sentasse no espaço da reunião, na cobra;• Nem todas as crianças obedeceram;• Recorreu-se ao fantoche como estratégia de motivação para o momento;• O grupo acatou a ordem da dinamizadora;• A dinamizadora apareceu com o fantoche junto do grupo, como forma de recompensa;• O grupo prometeu portar-se bem durante o resto do dia;• A fada prometeu recompensar-lhes caso cumprissem a promessa;• O grupo foi observado durante todo o dia, tendo-se verificado um bom comportamento.	<ul style="list-style-type: none">• As crianças reagiram positivamente à presença do fantoche, mostrando alguma empatia para com ele;• Foi mais fácil, para a dinamizadora, controlar o grupo após mencionar que iria chamar a Fada Joanelha;• Com a presença do fantoche, o grupo acalmou e prometeu portar-se bem;• A Fada, no final do dia, deixou uma recompensa para as crianças;• O grupo mostrou-se feliz pelo acontecimento e o bom comportamento prometido verificou-se nos dois dias seguintes.

Quadro 8 – Registo de observação: 22 de janeiro de 2013

Factos observados	Comentários
<ul style="list-style-type: none">• Momento em que o fantoche foi usado: sessão de motricidade – Relaxamento;• Foi pedido ao grupo que se deitasse no chão, de olhos fechados, e escutasse uma música;• O grupo não estava a corresponder ao que era pedido;• Recorreu-se ao fantoche Fada Joanelha para conseguir o objetivo pretendido;	<ul style="list-style-type: none">• É de notar a proximidade que se criou entre o grupo e o fantoche, desde o primeiro registo;• A maioria das crianças acredita que o fantoche é um ser;• Uma das crianças questiona a pessoa do fantoche, mostrando que já apresenta outro tipo de pensamento;

<ul style="list-style-type: none"> • O grupo começou a deitar-se, de olhos fechados, tal como era pretendido; • A Fada Joanelha entrou na sala e começou a acordar as crianças com um beijinho; • As crianças ficaram eufóricas com o sucedido, mas continuaram com um bom comportamento; • Uma das crianças afirmou que a Fada não era verdadeira; • A dinamizadora tentou contornar a situação; • A criança acreditou na explicação e quis manifestar o seu carinho para com a personagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do manipulador é muito importante, uma vez que é ele quem dá vida ao fantoche; é preciso gostar de fantoches, conseguir criar uma vida com sentido, para se fazer viver um fantoche; • O papel do manipulador é importante no momento de levar, ou não, a criança a acreditar no fantoche enquanto outro ser.
--	--

Quadro 9 – Registo de observação: 18 de fevereiro de 2013

Factos observados	Comentários
<ul style="list-style-type: none"> • Momento em que o fantoche foi usado: reunião da manhã; • A Fada Joanelha foi mencionada pela dinamizadora; • O saco mágico, da Fada, foi retirado da despensa com cuidado e em silêncio porque a Fada não gosta de barulho; • A Fada Joanelha deixou um recado junto ao saco mágico; • A dinamizadora leu o recado; • As crianças quiseram saber onde estava a Fada; • Mandaram beijinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O fantoche, mesmo não estando presente no ambiente educativo, tornou-se central e tema de conversa, o que nos mostra, mais uma vez, o carinho que as crianças apresentam em relação à personagem; • O comportamento das crianças alterou-se, ficando as mesmas mais atentas, após o momento em que a Fada Joanelha foi mencionada.

Quadro 10 – Registo de observação: 11 de março de 2013

Facto observados	Comentários
-------------------------	--------------------

<ul style="list-style-type: none">• Momento em que o fantoche foi usado: reunião da manhã – transição do espaço da cobra para a atividade dirigida;• A dinamizadora queria explicar uma atividade, que iria ocorrer após o momento da reunião;• O grupo encontrava-se destabilizado;• Foi evocado o fantoche Fada Joanelha;• A dinamizadora adota a estratégia de querer ouvir o segredo que a Fada lhe quer dizer e não conseguir por causa do barulho;• As crianças percebem que o segredo é da Fada e mandam calar-se umas às outras;• Fez-se silêncio, ouviu-se o segredo e a Fada saiu de casa (da despensa), aparecendo junto do grupo;• As crianças ficam tristes ao se aperceberem que a Fada não conseguia dormir por causa do barulho;• A atividade foi explicada, embora com alguma dificuldade.	<ul style="list-style-type: none">• O fantoche resulta como estratégia de motivação, porém deve ter-se em atenção a frequência com que é usado, de modo a não se tornar um hábito;• Grau de proximidade entre o grupo e o fantoche muito elevado;• Mais uma vez, a importância do manipulador, é observada e conclui-se que influencia o facto de as crianças acreditarem, ou não, no fantoche e de quererem a sua presença na sala;
---	--

Conclusões do estudo

Após a recolha, estruturação e análise de todos os dados, quer da entrevista quer dos registos de observação, podemos comprovar que, no contexto estudado, o uso do fantoche é uma boa estratégia de motivação.

Tivemos oportunidade de observar o uso do fantoche em quatro momentos distintos da rotina diária e, em todos eles, verificámos uma proximidade relativamente grande entre o “Eu” do fantoche e o grupo de crianças.

Através das observações realizadas, e também da entrevista, apercebemo-nos quão importante pode ser o papel do manipulador/educador do fantoche.

Quando o fantoche se trata apenas de um objeto, que está disponível sempre que as crianças o desejem, para brincar livremente, não é tão importante o papel de quem lhe irá dar vida apesar de, para o educador atento, os momentos livres de brincadeira

autónoma, terem demasiada importância para um melhor conhecimento da criança e, muitas vezes, do seu contexto familiar. Porém, quando o fantoche é usado com alguma intencionalidade educativa, não se tratando apenas de mais um brinquedo, é relevante a pessoa que lhe dá vida. A forma como o manipulador veste a personagem, imagina a sua vida e a vive, faz toda a diferença, uma vez que é através desse grande laço que se cria entre ambos que se transmitem sentimentos e que se podem criar situações de aprendizagem significativa.

O manipulador/educador que aceita o fantoche como um “Outro” contribui para que a maioria das crianças em idade pré-escolar, e neste contexto específico, acreditem que há alguém verdadeiro por trás daquele boneco.

Tal como a entrevistada referia, existe uma relação entre o “Eu” pessoal dela e o “Eu” que cria através do fantoche. Visto que existem objetivos delineados e alguma intencionalidade educativa é de salientar, ainda, a importância de, por trás do fantoche, estar alguém que gosta do grupo de crianças. No caso de o manipulador/educador conhecer o grupo, gostar de brincar com o grupo, mostrar ter sentimentos para com o grupo, certamente que a personagem criada será, também, acarinhada pelo grupo.

O caso da Fada Joanelha é um exemplo concreto desta situação. O primeiro contacto com a personagem, junto do grupo estudado, foi feito pela educadora Joana. O facto de esta possuir fortes relações com o grupo de crianças evidenciou-se, também, na personagem criada e, por isso, aferimos que esse aspeto contribuiu fortemente para que a mesma se tornasse tão querida e tão popular para estas crianças.

Após a análise dos registos de observação concluímos, também, que não devemos usar o fantoche sempre que queremos controlar o grupo. Apesar de destacarmos o fantoche como uma boa estratégia de motivação, não devemos esquecer a importância de «diversificar as situações e experiências de aprendizagem» (Ministério da Educação, *ibid*, p. 57), de forma a contribuirmos para o «despertar [d]a curiosidade e [d]o pensamento crítico» da criança (Ministério da Educação, *ibid*, p. 16).

Reflexão final

Ao terminar o presente estudo, muitos são os aspetos que nos levam a refletir um pouco sobre todo o processo realizado até aqui. Ao olharmos para trás, e vendo o percurso que realizámos, questionamo-nos, muitas vezes, sobre a forma como o mesmo decorreu.

Inicialmente, muitas eram as ideias que queríamos pôr em prática e muitos eram os aspetos que desejávamos estudar e perceber o porquê, porém o tempo foi-se tornando cada vez mais curto para tantas expectativas.

Antes de iniciarmos o presente relatório passámos por uma fase de indecisão, onde o leque de opções para possíveis temas de estudo era variado, desde temas relacionados com o respeito pela diferença na educação pré-escolar, passando pela utilização do portefólio da criança como estratégia de avaliação, até à importância dada à literatura para a infância no jardim de infância. Chegámos a falar com possíveis orientadores, especializados em cada um dos diferentes temas, porém o tema final surgiu aquando da mudança de direção de mestrado.

Após alguma reflexão e de vários dias passados no estágio apercebi-me que havia, na minha sala de prática pedagógica, um elemento que apaixonava e fascinava as nesse ambiente educativo – o fantoche chamado Fada Joanelha. Fiquei encantada com o facto de um simples fantoche captar tanto a atenção das crianças, chegando mesmo a conseguir manipular as suas ações e desejos. Este aspeto foi o ponto de partida para a escolha do tema final, que posteriormente foi aprovado.

Depois da escolha e aprovação do tema surgiu a seleção dos orientadores, que me iriam acompanhar no estudo. Nesta fase encontrei alguns obstáculos, uma vez que me foi atribuída uma orientadora que não poderia orientar o meu relatório por razões pessoais. Este impedimento fez com que o meu tempo começasse a encurtar levando-me, algumas vezes, à desmotivação e ao desespero. Felizmente tudo se resolveu mais depressa do que pensei e novos orientadores me foram atribuídos.

Passada esta fase conturbada comecei a trabalhar, contactando sempre com as orientadoras, para que me auxiliassem o mais possível, fornecendo-me algumas referências e dando-me algumas indicações. Todo o apoio e ajuda dispensada para comigo e todas as críticas construtivas que me foram feitas contribuíram, sem dúvida, não só para o enriquecimento do meu relatório como para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em relação ao estudo, tal como já mencionado, muitas eram as minhas expectativas. Inicialmente tinha várias ideias em mente: queria perceber o porquê de as crianças com três/quatro anos criarem uma forte relação com o fantoche como se este tivesse vida própria; queria descobrir se todas as crianças com esta idade, integradas nas salas de jardim de infância, onde outras colegas se encontravam a realizar o estágio, também acreditavam no fantoche com vida própria; queria realizar inquéritos a todas as educadoras cooperantes, de forma a saber se o fantoche era um recurso utilizado nas salas delas e porquê, se achavam importante o uso de estratégias de motivação diferenciadas; entre outras.

Todavia, dada a escassez de tempo e a complexidade das ideias pensadas, após várias conversas com as orientadoras, apercebemo-nos que tínhamos de cingir o relatório a um aspeto mais passível de se tornar concretizável e, por isso, os sujeitos de estudo limitaram-se, apenas, à educadora cooperante da minha prática pedagógica, à minha colega de estágio e ao grupo de crianças. Também os objetivos do estudo tiveram de ser repensados, de forma a adequá-los à investigação.

Outra das dificuldades sentidas durante este percurso foi em relação à recolha de dados, mais especificamente, ao preenchimento dos registos de observação direta quando o fantoche era utilizado na sala. Visto que o estudo decorreu, em grande parte, quando ainda me encontrava em prática pedagógica, foi um pouco complicado realizar observações com a devida atenção, uma vez que, também eu tinha de dinamizar a rotina e auxiliar nas atividades. Este aspeto foi, para mim, muito difícil de conjugar, pois senti, em determinadas ocasiões, que o meu trabalho se foi perdendo ao longo das semanas de estágio.

De forma a colmatar um pouco essa falha, pedi à minha colega de estágio que usasse o fantoche, em dias diferentes e, se possível, em momentos diferentes da rotina, para que eu pudesse centrar-me apenas na observação da ação que se ia desenvolver.

O tempo limitado, já mencionado, foi o meu maior obstáculo não permitindo que eu realizasse mais observações e tentasse pôr em prática as ideias iniciais.

Analisando o trabalho final e refletindo sobre a importância que o mesmo teve e continua a ter no meu percurso pessoal e profissional posso afirmar que a sua realização contribuiu, de forma evidente, para o nosso crescimento e amadurecimento.

A presente investigação ajudou-nos a desenvolver algumas competências relacionadas com o desenvolvimento da criança, com o conceito de motivação e com o

recurso à utilização do fantoche, levando-nos a refletir sobre a incidência que cada um pode ter no contexto de educação pré-escolar.

Todo o conhecimento adquirido com a realização desta investigação será, certamente, muito útil para nós nas práticas diárias futuras, pois pudemos aprender, essencialmente, que é através de estratégias várias, que a criança melhor aprende e se desenvolve.

Comprovámos, também, o quão importante é conhecer a criança e os seus interesses e motivações, uma vez que «o conhecimento da criança [...] constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades» (Ministério da Educação, *ibid*, p. 27). Trabalhar com a criança, partindo dos seus interesses, necessidades e motivações ajudará, certamente, na obtenção de aprendizagens mais significativas.

Na realização do presente estudo, e de acordo com os aspetos supramencionados, pudemos constatar que o fantoche Fada Joaninha fazia parte do leque dos interesses do grupo e, por isso, o seu uso, na maioria das vezes, era bem-sucedido.

Numa prática profissional futura teremos em conta, certamente, a importância dada à motivação intrínseca da criança, não esquecendo, nunca, que é para ela, para o seu bem-estar, que devemos planificar a nossa ação enquanto educadoras de infância.

Com a realização deste relatório foi desenvolvido, também, em nós um maior gosto pela expressão dramática, levando-nos a acreditar que este domínio terá um lugar muito especial nas nossas práticas profissionais futuras.

Tal como refere o Ministério da Educação (*ibid*, p. 59) «a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s)», por isso, cabe ao educador despertar nas crianças a vontade de se conhecerem a elas mesmas e de conhecerem os outros; de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de se afirmar como outro alguém, através do lúdico, pois «a expressão das emoções põe em comunicação dois mundos, um exterior ao indivíduo, e outro que lhe é interior» (Clero & Gloton, 1976, p. 53).

Considerando, ainda, a importância que o lúdico e, neste caso o fantoche, tem na educação pré-escolar, tanto para a criança como para o educador, deixamos algumas pistas de trabalho, possíveis recomendações, que poderão fazer parte (e farão) da nossa prática futura:

- Avaliar cada criança individualmente, de forma a conhecer a fase de desenvolvimento em que se encontra, para podermos agir em conformidade com ela, sem esquecer que cada criança é uma criança.

- Utilizar diferentes estratégias de motivação, com vista a sensibilizar o grupo de crianças;

- Englobar o fantoche nas nossas rotinas diárias e nos diferentes momentos das mesmas;

- Permitir, às crianças, manipular o fantoche livremente, de forma a deixarmos que desenvolvam a sua capacidade criativa, inovadora e sonhadora.

Referências

- Aniceto, A. (2005). *A Expressão Dramática como proposta pedagógica para o 1º ciclo*, Tese de Mestrado. Birmingham: Faculty of Education (tradução no âmbito da UC de Projeto de Tradução, da Escola Superior de Educação e Comunicação, 2007, Faro);
- Ayres, J. S., Sena, S. S. (2010). A importância do lúdico na educação infantil: fundamentação teórica. *Caderno Multidisciplinar de pós-graduação da UCP*, vol. 1, 1, 106-121;
- Azevedo, C., Azevedo, A. (1998). *Metodologia Científica. Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. (4.ª ed.). Porto: C. Azevedo
- Baganha, F., Costa, I. A. (1991). *O fantoche que ajuda a crescer*. Col. Práticas Pedagógicas, vol. 6, Rio Tinto: Edições ASA;
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.;
- Bogdan R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria de Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Bogdan R., Biklen, S. (1998). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Clero, C., Gloton, R. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. (4.ª ed.). Col. Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa, Lda. (trad. João Esteves da Silva);
- Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação;
- Feliciano, M. (2012). *Dança Educativa no Jardim de Infância: do vivido ao refletido em contexto de prática educativa*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação;
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação – Da Conceção à Realidade*. Loures: Lusociência;
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;
- Jesus, N. S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora;
- Ludovico, O. (2004). *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar num Contexto de Supervisão: Representações das Educadoras Cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora. (policopiada);

- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro;
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Martins, L. (2009). As representações dos Educadores de Infância face à inclusão de crianças portadoras de Paralisia Cerebral em salas do ensino regular. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, com especialização em Necessidades Educativas Especiais. Faro: Universidade do Algarve;
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica;
- Montero, A. (2005). *O traço da infância*. Col. Biblioteca do educador. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.;
- Nascimento, C. (2004). *Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de Professores da Educação Infantil*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação realizada para obtenção do grau de Mestre em Linguagem, Subjetividade e Cultura. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação;
- Olabuénaga, R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto;
- Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores;
- Pinho, A. M. C. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Salomão, H. A. S. (2008). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos;
- Schaffer, H. R. (2004). *Introdução à psicologia da criança*. Col. Epigénese, desenvolvimento e psicologia. Lisboa: Instituto Piaget. (trad. Maria João Batalha Reis);
- Sérvan & Sérvan cit. In Sousa, C. (2013). Texto policopiado para os alunos do curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve;

- Silva, M. H. (2004). *A contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil*. Monografia para a obtenção do grau de Especialista em Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes;
- Simões, H. R. (2009). *Psicologia da Educação – Manual de apoio ao curso de Educação Básica*. Faro: Universidade do Algarve;
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, Mark. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. (trad. Rogério Alves);
- Solmer, A. (1999). *Manual de Teatro*. Lisboa: Cadernos ContraCena;
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (2.^a ed.). Col. Horizontes Pedagógicos, Drama e Dança, vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget;
- Sousa, C. (1992). O desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: a abordagem de Piaget. In *Dimensões do desenvolvimento humano*. Ed. CIDInE (3);
- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem: Ensino das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, NP.Braga: Universidade do Minho;
- Sousa, C. (1995). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem*. In Tavares [et al.]. *Ativação do desenvolvimento psicológico no sistema de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Ed. CIDInE;
- Sousa, C. (1998). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Implicações no modelo de activação do desenvolvimento psicológico. In: Tavares, J. & Almeida, L. (Org.) *Conhecer, aprender, avaliar*. (pp. 75-109). Porto: Porto Editora, Ed. CIDInE;
- Sousa, C. (2010). *Motivação e Resiliência em Contextos Educativos*. In: Santos, S. B. & Carreño, B. A. (Org.) *A motivação em diferentes cenários* (pp. 151-172). Porto Alegre: EdiPUCRS;
- Sousa, C. (2013). *Modos de investigação*. Texto adaptado e circunscrito aos Alunos do Mestrado em Educação Especial. Faro: Universidade do Algarve;
- Sousa, C. (2013). Texto policopiado para os alunos do curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve;
- Spodek, B., (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (trad. Ana Maria Chaves);
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda. (trad. Sara Bahla, Alexandra Marques Pinto, José Moreira & Manuel Rafael);

Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje – Teoría y estrategias*. Barcelona: Editora Edebé;

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Col. Nova CIDInE. Porto: Porto Editora;

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Aprofundamento.

- **Documentos consultados**

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 5/97 - I Série A*. Assembleia da República. Lisboa;

Projeto Curricular de Grupo – Sala da Educadora Joana.

Anexos

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA

TEMA: A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche

OBJETIVO GERAL: Conhecer a opinião da educadora sobre a importância do fantoche, como estratégia de motivação, na educação pré-escolar e num contexto específico.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas
BLOCO A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistador; Informar a entrevistada do contexto do estudo: objetivos e tema da entrevista.	Informar a entrevistada do estudo em curso; Assegurar a confidencialidade da sua identidade e de todas as informações dadas durante todo o processo; Pedir a sua colaboração no estudo, salientando a importância desta; Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.
BLOCO B Recolha de dados acerca do percurso profissional	Conhecer a situação profissional da entrevistada. Obter informações sobre a familiarização entre a educadora e o fantoche.	Solicitar à entrevistada que fale sobre o seu percurso profissional. Questões de reforço: - Há quantos anos é educadora? - No decorrer da sua prática pedagógica, durante todo o seu percurso profissional, usou algum tipo de fantoche como recurso potenciador de aprendizagens e como estratégia de motivação? Em que contexto? - Qual a relação entre o seu “Eu” e o “Eu” criado através do fantoche?
BLOCO C Importância da utilização do uso do fantoche na educação pré-escolar	Conhecer a importância, para a entrevistada, do uso do fantoche no jardim de infância.	Pedir à entrevistada que fale sobre a utilização do fantoche no jardim de infância. Questões de reforço: - Quais os contributos do uso do fantoche no jardim de infância?
BLOCO D Uso do fantoche na sala de atividades do contexto em que se desenvolve o estudo	Obter conhecimentos acerca do fantoche “Fada Joaninha”. Perceber o impacto do uso do fantoche na dinâmica do grupo.	Procurar reunir informações sobre o fantoche usado frequentemente no contexto em estudo. Questões de reforço: - Quando, como e por que razão surgiu a Fada Joaninha? - Como reagiram as crianças no primeiro contacto com o fantoche? - Por que razão o fantoche “Fada Joaninha” é tão acarinhado pelo grupo? - Considera importante o uso do fantoche em determinados momentos da rotina diária? Porquê?

ANEXO II

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA JOANA

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À EDUCADORA JOANA

Ent: Boa tarde! Esta entrevista destina-se à elaboração de um relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo o meu tema de estudo “A integração de um personagem lúdico como estratégia de motivação na educação pré-escolar: o exemplo do fantoche”.

O presente guião foi desenvolvido no âmbito do 2.º ciclo de formação em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, com o objetivo de tentar conhecer a opinião da educadora acerca do uso do fantoche na sala de jardim de infância.

Desde já, quero agradecer a sua disponibilidade em responder às questões que tenho previstas, uma vez que a sua colaboração será, certamente, muito importante para o enriquecimento do trabalho a desenvolver, relativamente à temática em estudo. Apesar de a sua participação ser voluntária, releva-se, para nós, essencial.

Uma vez que as declarações são anónimas e confidenciais, peço-lhe autorização para proceder à gravação em áudio desta entrevista, de tal forma que peço que atribua um nome fictício, pelo qual será tratada a partir deste momento.

J: Joana.

Ent: Joana, qual a sua idade?

J: 41.

Ent: Há quantos anos é educadora?

J: Há sete. Estou no oitavo ano.

Ent: No decorrer da sua prática pedagógica, durante todo o seu percurso profissional, usou algum tipo de fantoche como recurso potenciador de aprendizagens e como estratégia de motivação? Em que contexto?

J: Sim, praticamente todos os anos tenho um fantoche. Uns crio para motivar o grupo e não sei quê e na sala dos mais velhos já tenho tido uma caixa mesmo de fantoches que serve tanto para eles brincarem como para... pronto, está disponível para ser usado quando é preciso.

Ent: Qual a relação entre o seu “Eu” e o “Eu” criado através do fantoche?

J: Ah... Pronto, há uma relação. Por trás do fantoche há uma intencionalidade educativa, não é? Há um objetivo em desenvolvimento. Normalmente à primeira vista o que eu pretendo é motivar o grupo para... porque o fantoche tem uma certa magia para as crianças e resulta como um aspeto lúdico para levá-los a aprender o que quer ser transmitido, facilita muito o trabalho do educador. É uma boa ferramenta de trabalho vá, vamos dizer assim.

Ent: Quais os contributos do uso do fantoche no jardim de infância?

J: Pronto, é um bocado isso. As crianças a brincar e quando estão motivadas aprendem muito mais depressa do que de outra forma. E portanto o objetivo do fantoche é mesmo esse, é levá-los a aprender, a brincar, a aprender através da brincadeira.

Ent: Relativamente ao fantoche Fada Joaninha: quando, como e por que razão surgiu a Fada Joaninha?

J: A fada Joaninha foi uma oferta de uma estagiária da Escola Superior de Educação, que fez quando esteve cá em estágio e no final do ano ofereceu-nos a Joaninha; ela tinha muito jeito para fazer. E, no ano a seguir, eu aproveitei o facto de ser a Fada Joaninha, aliás o nome até foram as crianças que escolheram para fazer a tal... para ter a tal ferramenta sempre disponível para a motivação no início da manhã, na cobra.

Ent: Como reagiram as crianças no primeiro contacto com o fantoche?

J: Como sempre. Ficam fascinadas. Adoram a Fada Joaninha e é muito engraçado porque mesmo que esteja a falar a duas vozes, elas vivem a Fada Joaninha como uma entidade verdadeira vá, um ser, é muito engraçado.

Ent: Por que acha que o fantoche “Fada Joanelha” é tão acarinhado pelo grupo?

J: Porque eles gostam e porque por trás da Joanelha também está alguém que gosta deles, não é? Que também os conhece, que também consegue brincar com eles sobre coisas que lhes dizem respeito e porque pronto... o lúdico, para as crianças, é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem.

Ent: Considera importante o uso do fantoche em determinados momentos da rotina diária? Porquê?

J: Não é que seja obrigatório, mas facilita muito. Eu acho que facilita. Dá qualidade ao trabalho e promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Ent: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

J: Quando começares a trabalhar, usa fantoches (risos).

Ent: Obrigada. Depois de transcrever a entrevista, ser-lhe-á entregue um exemplar para que possa verificar se está tudo bem. Quero agradecer a sua disponibilidade e atenção.

J: De nada, sempre às ordens.

ANEXO III

PRIMEIRO TRATAMENTO DA ENTREVISTA À EDUCADORA JOANA

**PRIMEIRO TRATAMENTO DA ENTREVISTA À EDUCADORA
JOANA**

[Idade] *41.*

[Tempo de serviço] (...) *sete. Estou no oitavo ano.*

[Uso do fantoche no percurso profissional] (...) *praticamente todos os anos tenho um fantoche (...) crio para motivar o grupo (...) já tenho tido uma caixa mesmo de fantoches (...).*

[Relação entre o “Eu” pessoal e o “Eu” do fantoche] (...) *há uma relação (...) há uma intencionalidade educativa (...) há um objetivo em desenvolvimento (...).*

(...) *por trás da Joaninha também está alguém.*

[Contributos do uso do fantoche no Jardim de Infância] (...) *tem uma certa magia (...) resulta como aspeto lúdico para levá-los a aprender (...)*

(...) *aprender através da brincadeira (...)*

(...) *é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem.*

[Surgimento da Fada Joaninha] (...) *foi uma oferta (...) eu aproveitei o facto de ser a Fada Joaninha (...) o nome até foram as crianças que escolheram (...).*

[Contacto do grupo com a Fada Joaninha] (...) *ficaram fascinadas (...) adoram a Fada Joaninha (...) vivem a Fada Joaninha como entidade verdadeira (...) é um ser (...)*

[Importância da Fada Joaninha para o grupo] *Porque eles gostam (...) por trás da Joaninha também está alguém que gosta deles (...) também os conhece (...) consegue brincar com eles (...)*

[Importância do uso do fantoche na prática educativa dos educadores de infância] Não é que seja obrigatório, mas facilita muito (...) Dá qualidade ao trabalho (...) Promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

ANEXO IV

PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA JOANA

<p>PRÉ-CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA JOANA</p>
--

Unidades de sentido

1. [Idade] *41*
2. [Tempo de serviço] (...) *sete*
3. (...) *Estou no oitavo ano*
4. [Uso do fantoche no percurso profissional] (...) *praticamente todos os anos tenho um fantoche*
5. (...) *crio para motivar o grupo (...)*
6. (...) *já tenho tido uma caixa mesmo de fantoches*
7. [Relação entre o “Eu” pessoal e o “Eu” do fantoche] (...) *há uma relação (...)*
8. (...) *há uma intencionalidade educativa(...)*
9. (...) *há um objetivo em desenvolvimento (...)*
10. (...) *por trás da Joanhinha está alguém (...)*
11. [Contributos do uso do fantoche no Jardim de Infância] (...) *tem uma certa magia (...)*
12. (...) *resulta como aspeto lúdico para levá-los a aprender (...)*
13. (...) *aprender através da brincadeira (...)*

14. (...) *é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem.*
15. (...) *Promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.*
16. [Surgimento da Fada Joanelha] (...) *foi uma oferta (...)*
17. (...) *eu aproveitei o facto de ser a Fada Joanelha (...)*
18. (...) *o nome até foram as crianças que escolheram (...)*
19. [Contacto do grupo com a Fada Joanelha] (...) *ficaram fascinadas (...)*
20. (...) *adoram a Fada Joanelha (...)*
21. (...) *vivem a Fada Joanelha como entidade verdadeira (...)*
22. (...) *é um ser (...)*
23. [Importância da Fada Joanelha para o grupo] *Porque eles gostam (...)*
24. (...) *por trás da Joanelha também está alguém que gosta deles (...)*
25. (...) *também os conhece (...)*
26. (...) *consegue brincar com eles (...)*
27. (...) *é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem.*
28. [Importância do uso do fantoche na prática educativa dos educadores de infância] *Não é que seja obrigatório, mas facilita muito (...)*
29. (...) *Dá qualidade ao trabalho (...)*
30. (...) *Promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.*

ANEXO V

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO DA ENTREVISTA DA EDUCADORA

JOANA

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO
(ENTREVISTA DA EDUCADORA JOANA)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1. DADOS DA ENTREVISTADA	1.1.Idade	<ul style="list-style-type: none"> • 41. (1)
	1.2.Tempo de serviço	<ul style="list-style-type: none"> • (...) sete. (2) • (...) Estou no oitavo ano. (3)
2. O USO DO FANTOCHE NO JARDIM DE INFÂNCIA	2.1.O fantoche no percurso profissional da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • (...) praticamente todos os anos tenho um fantoche. (4) • (...) crio para motivar o grupo (...). (5) • (...) já tenho tido uma caixa mesmo de fantoches. (6)
	2.2.Relação “Eu” pessoal VS relação “Eu” fantoche	<ul style="list-style-type: none"> • (...) há uma relação (...). (7) • (...) há uma intencionalidade educativa(...). (8) • (...) há um objetivo em desenvolvimento (...). (9) • (...) por trás da Joanelha está alguém (...). (10)
	2.3.Contributos	<ul style="list-style-type: none"> • (...) tem uma certa magia (...). (11) • (...) resulta como aspeto lúdico para levá-los a aprender (...). (12) • (...) aprender através da brincadeira (...). (13) • (...) é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem. (14) • (...) Promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (15)
3. O USO DA FADA JOANELHA NO CONTEXTO ESTUDADO	3.1.Surgimento	<ul style="list-style-type: none"> • (...) foi uma oferta (...). (16) • (...) eu aproveitei o facto de ser a Fada Joanelha (...). (17) • (...) o nome até foram as crianças que escolheram (...). (18)
	3.2.Contacto com o fantoche	<ul style="list-style-type: none"> • (...) ficaram fascinadas (...). (19) • (...) adoram a Fada Joanelha (...). (20) • (...) vivem a Fada Joanelha como entidade verdadeira (...). (21) • (...) é um ser (...). (22)
	3.3.Importância para o grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Porque eles gostam (...). (23) • (...) por trás da Joanelha também está alguém que gosta deles (...). (24)

		<ul style="list-style-type: none"> • (...) também os conhece (...). (25) • (...) consegue brincar com eles (...). (26) • (...) é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem. (27)
4. O USO DO FANTOCHE NA PRÁTICA EDUCATIVA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	4.1.Relevância	<ul style="list-style-type: none"> • Não é que seja obrigatório, mas facilita muito (...). (28) • (...) Dá qualidade ao trabalho (...). (29) • (...) Promove o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (30)

ANEXO VI
REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

1. Registo de observação n.º 1: 6 de novembro de 2012

REGISTO DE OBSERVAÇÃO		
Identificação da sala – Sala dos 3/4 anos		
Dinamizador – Educadora Joana		
Data / Momento	Ocorrência / Reações	Observações
<p>6 de novembro de 2013</p> <p>Atividade dirigida – Fim</p>	<p>Ocorrência: O grupo encontrava-se a terminar uma atividade e, por isso, a educadora pediu que, ao terminar, todas as crianças deveriam sentar-se no espaço da reunião, na cobra. Algumas crianças obedeceram, outras não.</p> <p>De forma a tentar conseguir esse objetivo, a educadora mencionou que, caso se sentassem todos, a Fada Joaninha aparecia para lhes fazer uma surpresa.</p> <p>As crianças que não estavam a atuar de acordo com o que era pedido sentaram-se imediatamente no espaço da reunião.</p> <p>D: Vou ver se a nossa amiga quer vir visitar-nos. Como nos portámos menos bem, não sei se ela querirá vir.</p> <p>Cs: Nós portamo-nos bem agora (...) Vai chamá-la.</p> <p>D (<i>Entra na despensa – local onde se encontra o fantoche</i>): Fada... Fada! As crianças querem ver-te.</p> <p>(<i>A dinamizadora demora algum tempo na despensa, chamando pela Fada, para perceber se o grupo se mantinha em silêncio e entusiasmado à espera do fantoche</i>)</p> <p>D (<i>Falando de dentro da despensa</i>): Ufa! Já convenci a Fada a ir ver-vos. Tapem todos os</p>	<p>Após a presença do fantoche na sala, no momento descrito, decidimos analisar o comportamento do grupo até ao final do dia, de forma a perceber se a promessa feita à Fada iria ser cumprida.</p> <p>Tendo observado todo o percurso diário do grupo, verificámos que a promessa foi cumprida e, no final do dia, depois do lanche da tarde, as crianças foram presenteadas com um pequeno chocolate – oferecido pela Fada.</p>

	<p>olhos!</p> <p><i>(A dinamizadora aparece com o fantoche e praticamente todas as crianças se encontram em silêncio e de olhos tapados).</i></p> <p>Reações:</p> <p>D (Fazendo de Fada): Olá meus amigos. Ouvi dizer que se andaram a portar menos bem, é verdade?</p> <p>Cs: Sim! Mas agora vamos portar-nos bem porque estás aqui.</p> <p>D (Fada): Eu gostava que se portassem sempre bem com todas as professoras que têm na vossa sala. Elas são vossas amigas. Não são?</p> <p>Cs: Sim!</p> <p>D (Fada): Então pronto... Vamos também ser amigos delas, pode ser?</p> <p>Cs: Pode.</p> <p>D (Fada): E, caso se portem bem hoje, mais logo quando acordarem terão um presente.</p> <p><i>(As crianças mostraram-se eufóricas e prometeram que se iam portar bem).</i></p>	
--	---	--

2. Registo de observação n.º 2: 22 de janeiro de 2013

REGISTO DE OBSERVAÇÃO		
Identificação da sala – Sala dos 3/4 anos		
Dinamizador – Cláudia Fernandes		
Data / Momento	Ocorrência / Reações	Observações
<p>22 de janeiro de 2013</p> <p>Sessão de Motricidade – Relaxamento</p>	<p>Ocorrência: A sessão de motricidade estava a terminar e, por isso, pretendia-se que o grupo se deitasse no chão, fechasse os olhos e ouvisse uma música, de modo a criar-se um ambiente tranquilizador e de relaxamento. Apesar de o ambiente estar criado, o grupo não estava a corresponder ao que estava a ser pedido; não se conseguia obter o silêncio que era necessário para o devido momento e, por isso, a dinamizadora decidiu recorrer ao fantoche Fada Joaninha como estratégia de motivação.</p> <p>A dinamizadora transmitiu ao grupo que, caso fechassem os olhos e estivessem em silêncio a ouvir a música, a Fada Joaninha viria acordá-los.</p> <p>Reações: O grupo, ao ouvir que a Fada é que ia acordá-los, aderiu completamente à atividade, agindo conforme o pedido. No final, quando todos foram “acordados”,</p>	<p>De acordo com as evidências recolhidas podemos entender a importância que o fantoche tem para o grupo de crianças.</p> <p>Ao se aperceberem que a personagem iria fazer parte daquele momento, o grupo decidiu colaborar com a dinamizadora. Este aspeto mostra-nos o quão acarinhado, pelo grupo, é o fantoche Fada Joaninha.</p> <p>Verificando, ainda, as reações tidas por uma das crianças, podemos perceber que, algumas crianças do grupo, começam a ter a noção da realidade de um outro “Eu” que é criado através do fantoche; que o fantoche pode, em algum momento, ser apenas um objeto sem vida. Dessa evidência consideramos importante o papel do manipulador: se continua a fazer com que a criança acredite no fantoche como um outro alguém ou se desmitifica a ideia de que o fantoche só existe porque alguém lhe dá vida. Neste caso verificámos a opção da manipuladora, em fazer a criança acreditar na existência real da Fada Joaninha.</p>

	<p>o dinamizador pousou o fantoche em cima de uma mesa e uma das crianças disse:</p> <p>Criança 1 (C1): Oh! Ela não é verdadeira!</p> <p>Dinamizador (D): É sim, mas ela é especial. Ela só vive quando falamos calmamente com ela; quando lhe pegamos ao colo. Ah, e temos de falar-lhe ao ouvido, se não ela não consegue ouvir e não faz nada.</p> <p>C1: Ai é? Então posso dizer-lhe um segredo?</p> <p>D: Claro, diz lá! (Aproximando o fantoche da criança).</p> <p>C1: Gosto muito de ti, fadinha! (Dando um beijinho no fantoche).</p> <p>D: A fadinha manda dizer que também gosta muito de ti.</p>	
--	--	--

3. Registo de observação n.º 3: 18 de fevereiro de 2013

REGISTO DE OBSERVAÇÃO		
Identificação da sala – Sala dos 3/4 anos		
Dinamizador – Cláudia Fernandes		
Data / Momento	Ocorrência / Reações	Observações
<p>18 de fevereiro de 2013</p> <p>Reunião da manhã</p>	<p>Ocorrência: O grupo encontrava-se reunido no espaço da cobra, como acontece diariamente. No momento de escolher as crianças do dia – preenchimento do mapa das tarefas, com a ajuda do saco mágico (saco pertencente à Fada Joaninha, que contém os cartões das crianças, com os seus símbolos) – a dinamizadora mencionou a Fada Joaninha.</p> <p>D: Chegou o momento de selecionarmos os meninos do dia e, por isso, vou buscar o saco mágico. Temos de estar em silêncio porque... <i>(Tendo sido interrompida)</i></p> <p>Crianças (Cs): Porque a Fada não gosta de barulho.</p> <p>D: Pois é! Ela não gosta de barulho. <i>(Após esta pequena situação, o grupo fica imediatamente em silêncio. O dinamizador surge, então, com o saco das tarefas e explica que a Fada deixou um recado junto ao saco, que dizia: «Queridos amigos, hoje fui passear, mas a Cláudia depois conta-me como vocês se portaram. Beijinhos, Joaninha»)</i></p> <p>Reações:</p> <p>C2: Onde foi a Fada?</p> <p>D: Não sei, ela não disse o sítio.</p>	<p>De acordo com as evidências observadas podemos verificar, mais uma vez, o carinho que o grupo tem para com o fantoche Fada Joaninha.</p> <p>O facto de quererem mandar beijinhos mostra-nos a forte relação existente entre o grupo e o fantoche.</p> <p>Mesmo quando este não se encontra presente, basta ser mencionado, que o grupo muda de comportamento.</p>

	<p>C3: Quando é que ela volta?</p> <p>D: Ela também não disse, mas amanhã já deve cá estar. Aproveitou o fim de semana para ir passear.</p> <p>C4: Podes mandar beijinhos a ela?</p> <p>D: Sim, claro.</p> <p>Cs: Então manda muitos muitos.</p>	
--	---	--

4. Registo de observação n.º 4: 11 de março de 2013

REGISTO DE OBSERVAÇÃO		
Identificação da sala – Sala dos 3/4 anos		
Dinamizador – Célia Rodrigues		
Data / Momento	Ocorrência / Reações	Observações
<p>11 de março de 2013</p> <p>Reunião da manhã – Transição do espaço da cobra para a atividade dirigida</p>	<p>Ocorrência: Após o momento de reunião inicial, onde se canta o bom dia e se distribuem e concretizam as tarefas, o grupo já se encontrava um pouco alterado. O facto de estarem demasiado tempo na mesma posição e sem qualquer atividade ajudou a que começassem a distrair-se e a não prestar atenção à atividade que se encontrava a ser explicada.</p> <p>A dinamizadora, de forma a conseguir captar a atenção do grupo, optou por recorrer ao fantoche Fada Joaninha.</p> <p>D (<i>Falando num tom de voz calmo e suave</i>): Acho que há uma amiga nossa que quer dizer-nos algo.</p> <p>Cs: É a fadinha, é a fadinha!</p> <p>D: Sim, é a fadinha. Mas não consigo ouvir o segredo porque há muito barulho na nossa sala.</p> <p>Cs (<i>Mandando calar umas às outras</i>): Deixem ouvir o segredo.</p> <p>D (<i>Fazendo que se encontrava a ouvir algo</i>): Parece-me que a fadinha quer vir ter connosco para nos explicar a nossa atividade. O que acham?</p> <p>Cs: Sim, vai buscá-la para o pé de nós.</p> <p>D: Então temos de fazer o quê?</p> <p>Cs: Silêncio!</p>	<p>Após esta observação reparámos que o grupo, apesar de ter-se mostrado entusiasmado com a presença da Fada, acabou por se distrair novamente.</p> <p>Das evidências recolhidas observámos, também, a posição do manipulador e entendemos a importância do mesmo.</p> <p>Apesar de não podermos tirar conclusões cem por cento corretas, este facto leva-nos a pensar sobre a relação entre o “Eu” do fantoche e o “Eu” do manipulador.</p> <p>Para que o uso do fantoche seja bem-sucedido e atinja o objetivo que se pretende, é essencial que haja uma forte relação entre o manipulador e o fantoche; é importante que se verifique um envolvimento entre ambos, para que a criança admita o fantoche</p>

	<p>D: Muito bem.</p> <p>Reações: <i>(Com absoluto silêncio, a dinamizadora entra na despensa e apanha a Fada Joaninha, trazendo-a para junto do grupo).</i></p> <p>D <i>(Fazendo-se passar por Fada)</i>: Meus amiguinhos, não conseguia dormir, estava tanto barulho!</p> <p>Cs <i>(Com ar entristecido)</i>: Desculpa Fadinha, não fazemos mais barulho!</p> <p>D <i>(Fada)</i>: Obrigada amigos. Eu vou acreditar em vocês. Mas antes de ir embora, posso também ouvir a atividade que vão fazer a seguir?</p> <p>Cs <i>(Falando com entusiasmo)</i>: Sim!</p> <p>D: Obrigada Joaninha, vou explicar, então! <i>(A dinamizadora conseguiu explicar a atividade, embora com alguma dificuldade)</i></p>	<p>como um outro alguém.</p>
--	--	------------------------------