

A RELAÇÃO ENTRE A *TEORIA DA MENTE* E O JOGO SIMBÓLICO ENTRE OS 3 E OS 6 ANOS DE IDADE

Um Estudo Português

Ana Filipa Dias Cavaleiro Martins

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Versão Definitiva



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**A RELAÇÃO ENTRE A *TEORIA DA MENTE* E O JOGO SIMBÓLICO ENTRE OS
3 E OS 6 ANOS DE IDADE**

Um Estudo Português

Autora: Ana Filipa Dias Cavaleiro Martins

Orientadora: Cláudia Susana Rosa Correia da Rocha e Silva

Setembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste sonho, sem o vosso apoio nada disto teria sido possível.

Em primeiro lugar quero agradecer a todas as crianças, pais e educadoras que, permitiram que o trabalho se realizasse. Sem vocês este trabalho, certamente, não existiria.

Em segundo lugar quero agradecer à orientadora a Professora Susana Silva por ter estado sempre disponível, por todo o seu apoio e dedicação a este trabalho, que só foi exequível devido à sua ajuda durante toda a realização. Sinto-me bastante grata pela partilha de conhecimento e pelo encorajamento prestado, o que contribuiu para crescer a nível pessoal.

Em terceiro lugar, gostaria de deixar um especial agradecimento à minha mãe, por todo o seu apoio ao longo desta caminhada e que nunca permitiu que desistisse em momento algum.

Quero deixar uma palavra de apreço às minhas colegas, Cláudia, Carina e Maria por todo apoio, incentivo diário e partilha de saberes, que me ajudaram e muito nos momentos de maior fraqueza.

Quero ainda agradecer à minha amiga Soraia por me ouvir a falar vezes sem conta de como estava a correr o meu estágio, todas as minhas dúvidas e incertezas, as minhas alegrias e vitórias. Sem esquecer da sua preciosa ajuda na tradução de textos escritos em inglês.

Por fim, mas não menos importante, quero deixar uma palavra de carinho ao B, pela sua ajuda no tratamento dos dados recolhidos, através do programa SPSS. Mas principalmente, por todo o apoio incondicional e incentivo para continuar a fazer um bom trabalho e não desistir em momento algum.

RESUMO

O presente documento versa sobre a relação entre a *Teoria da Mente* e o Jogo Simbólico em contexto pré-escolar de um grupo de 23 crianças (15 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) entre os 3 e os 6 anos.

Esta investigação tem como objetivo relacionar a brincadeira do *faz-de-conta* com a *Teoria da Mente*. Isto é, como é que as crianças relacionam o *faz-de-conta* com a realidade do seu quotidiano e o conhecimento que estas têm de si próprias e dos outros que as rodeiam.

O *faz-de-conta* estimula a criatividade e a imaginação, contudo conduz à descoberta de algumas regras.

A *Teoria da Mente* define-se como um estado mental que permite analisar e explicar determinadas ações humanas, através da linguagem desenvolvida ainda na infância. A aquisição da *Teoria da Mente* tem um grande impacto no que diz respeito ao desenvolvimento social das crianças, principalmente, nas relações que estas mantêm com os seus pares.

Procedeu-se à observação da brincadeira de *faz-de-conta* e à aplicação de uma tarefa-teste de *Teoria da Mente* e, posteriormente, analisou-se a existência de relações entre estas. Como resultados verificou-se que não existe correlação entre a variável idade e as variáveis: frequência de conflitos, estratégias de resolução, tempo total com ou sem sucesso na tarefa da “Ana e Maria”. Também não se verificou correlação com a variável género e as estratégias de resolução de conflitos. Contudo, foi possível verificar a existência de duas correlações: a variável sucesso com as estratégias de resolução de conflitos que provocou e a variável sucesso com a variável idade.

Deste modo, é possível concluir que o sucesso das tarefas de crença falsa depende da idade da criança. Isto é, quanto mais velha a criança for, mais probabilidade de obter sucesso neste tipo de tarefa a criança tem.

Este estudo permitiu verificar que o jogo simbólico é muito importante para a criança, pois ajuda-a a desenvolver as suas habilidades e a conviver com o outro e, assim, ser capaz de compreender os estados mentais dela própria e das outras crianças que a rodeiam.

Palavras-Chave: Faz-de-Conta; Teoria da Mente; Fantasia; Imaginação; Linguagem; Socialização.

ABSTRACT

This document is about the relation of the Theory of Mind and the Symbolic Play in pre-school context. This work was developed with a group of 23 children aged from 3 to 6 years old (15 girls and 8 boys).

This investigation aims to relate the Pretend Play with the Theory of Mind: how do children relate their ordinary lives, the knowledge about themselves about the others around them.

Pretend Play stimulates creativity and imagination, however, it drives to the discovery of some rules.

The Theory of Mind is defined as a mental state that allows the analysis and explains certain human actions, through language developed in childhood. The acquisition of the Theory of Mind has a huge impact on the children social development, mainly, in their relationships with their peers.

We carried out an observation of children's pretend play and we applied a test-task from the Theory of Mind. We analyzed the existence of correlations between these test variables. We verified that there was no correlation between the variable age and the variables: conflict frequency, resolution strategies, and resolution time in "Ana and Maria" task. Also, there was no correlation between the variables gender and resolution strategies. On the other hand, it was possible to verify the existence of two correlations: between the variable success and the variable conflict resolution strategies, and between the variable success with the variable age.

Therefore, we conclude that success of the tasks of false belief depends on the child age. That is, the older the child is, more likely to succeed in this kind of task.

This study allowed us to confirm that the symbolic pretend play is very important for the child once it helps her to develop her own social abilities and the way she understands her own mental states and the mental states of others around her.

Key-Words: Pretend Play; Theory of Mind; Fantasy; Imagination; Language; Socialization.

INDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
<i>ABSTRACT</i>	vi
INDICE GERAL	viii
INDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
INDICE DE ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	4
As Perspetivas de Piaget e de Vygotsky	4
O Jogo Simbólico em crianças dos 3 aos 6 anos	5
A Teoria da Mente	12
Relação do Jogo Simbólico com a Teoria da Mente.....	14
CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	15
Problema, Objetivos e Questões de Investigação	15
Paradigma.....	16
<i>Design</i> do Estudo	17
Descrição dos Contextos	17
Participantes/Amostra	17
IPSS.....	18
JI Privado.....	18
Caracterização do Ambiente – Espaço Físico das Salas.....	20
IPSS.....	20
JI Privado.....	21
Instrumentos de Recolha de Dados	22
Observação em situação de Jogo Simbólico.....	22
Atividade Ana & Maria	23
Procedimentos e Análise de Dados.....	24

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	43
ANEXO 1 – FICHA DA CRIANÇA.....	44
ANEXO 2 – TABELA DE OBSERVAÇÃO.....	46
ANEXO 3 – ANA E MARIA.....	48

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Frequência de Conflitos	26
Tabela 2. Sucesso na tarefa Ana e Maria	27
Tabela 3. Correlação Sucesso e Frequência de Conflitos	28
Tabela 4. Correlação Sucesso e Resolve Conflitos que Provocou	28
Tabela 5. Correlação Sucesso e Idade em Meses	29
Tabela 6. Correlação Sucesso e Liderança	30
Tabela 7. Correlação Idade em Meses e Frequência de Conflitos.....	30
Tabela 8. Correlação Liderança e Resolve Conflitos que Provocou	31
Tabela 9. Correlação Inicia Conflitos e Resolve Conflitos que Provocou.....	32
Tabela 10. Tempo Total em Jogo Simbólico e Frequência de Conflitos	32
Tabela 11. Correlação Liderança e Inicia Conflitos	33

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estratégias de Resolução	26
---	----

INDICE DE ABREVIATURAS

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A&M – Ana e Maria

INTRODUÇÃO

É do conhecimento comum que as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade se expressam através do jogo e do brincar, sendo estes uma maneira desenvolver as suas capacidades motoras, comunicativas, afetivas e cognitivas.

Será através da observação direta e sistemática e de avaliações de pequenas propostas sobre a *Teoria da Mente* e cuja relação com o jogo simbólico se tentará compreender se haverá contributo para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Zabalda (1992), “podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena” (p.83) e, desta forma, o jogo simbólico torna-se uma forma de promoção e articulação de conteúdos, para o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes das crianças.

É durante o Período Pré-Operatório (2-7 anos) que Piaget defende que a criança tem uma maior capacidade de interiorizar imagens e palavras. Por isso, a criança, ao iniciar a atividade do jogo simbólico, desenvolve comportamentos e papeis, imita os adultos, mostra valores, atitudes, hábitos e situações reais do seu quotidiano, que a leva a assimilar à sua própria maneira. O adulto é, assim, um modelo que a criança tem prazer em imitar em tudo aquilo que faz e, deste modo, começa a formar a sua própria identidade.

Os principais modelos são os pais/encarregados de educação e os educadores/professores. Os pais na medida em que são os principais responsáveis pelo processo de crescimento dos seus filhos e o educador porque é um pilar que orienta as crianças e proporciona-lhes experiências educativas e de comunicação.

Ainda é um pensamento comum a muitas pessoas que as crianças quando podem brincar livremente escolhem a área da *casinha*, porque gostam de imitar o adulto e as suas ações. Mas esquecem-se que por de trás deste mundo de fantasia existe uma razão por esta preferência ser tão enaltecida pelos mais pequenos. As crianças, ao iniciarem a brincadeira na área da *casinha*, iniciam uma viagem pelo mundo da fantasia e, assim, atingem uma grande satisfação pessoal apenas por poderem desempenhar um papel à sua escolha, por manterem uma interação com uma ou mais pessoas e por utilizarem utensílios diversos durante a sua brincadeira.

Brincar não significa apenas diversão, no sentido de passatempo. O ato de brincar acarreta um enorme valor lúdico e educativo. O brincar leva as crianças a explorarem e perceberem a finalidade de papéis que existem entre elas, de maneira a influenciar a criança a perceber melhor o mundo que a rodeia.

Quando iniciam a brincadeira do jogo simbólico, as crianças, interpretam determinados papéis de acordo com aquilo que entendem, deixando um pouco de parte o que é real e o que é fantasia. De acordo com as ideias de Spodek e Saracho (1998), as crianças são seres com muita imaginação e, por isso, através dos utensílios que têm ao seu dispor criam os cenários necessários para a sua brincadeira. Por exemplo, uma boneca representa um bebê, uma vassoura representa um cavalo e um garfo até pode representar um pente para pentear o cabelo. Desta forma, pode-se afirmar que a área da *casinha* é uma área de grande influência para o jogo dramático.

O brincar torna-se uma forma de comunicação, pois é através da ação do brincar que o método de aprendizagem da criança se inicia, facilitando assim, a formação da reflexão, da independência e da criatividade, o que leva a estabelecer uma relação entre o *jogo faz-de-conta* e a aprendizagem

Posto isto, a Educação Pré-Escolar é uma experiência extremamente enriquecedora na vida da criança, em que permite um desenvolvimento em diversas atividades e brincadeiras que as auxiliam na relação com os outros e na aquisição de novas aprendizagens.

A *Teoria da Mente* é importante na medida em que reside num dos mais importantes aspetos do comportamento social humano. Através da *Teoria da Mente* o homem é capaz de reconhecer e interpretar algum tipo de expressões, nomeadamente, sofrimento, alegria, falsidade e ironia. É através deste recurso cognitivo que é possível prever as ideias que o outro poderá formular a nosso respeito, podendo assim tomar importantes decisões no quotidiano. O presente estudo pretende constituir-se como mais um pequeno contributo para o aprofundamento do conhecimento desta relação.

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao quadro de referência teórico, resultante de uma pesquisa bibliográfica, incidindo sobre os seguintes tópicos: jogo simbólico e a expressão de emoções; jogo simbólico e expressão e consolidação de conhecimentos; o jogo simbólico e a

transversalidade a todas as outras áreas de aprendizagem e o jogo simbólico e a Teoria da Mente.

O segundo capítulo foca-se na problematização e metodologia utilizada para a realização do estudo, referindo o problema, objetivos e questões de investigação, o *design* do estudo, a descrição dos contextos, os instrumentos de recolha de dados e seu respetivo tratamento e análise.

No terceiro capítulo serão apresentados os resultados obtidos durante a investigação, através das observações e das propostas de atividades sobre a *Teoria da Mente*.

Por fim, numa quarta parte, após uma cuidada análise dos resultados realizada no capítulo anterior, serão feitas as considerações finais, as conclusões daí retiradas e uma reflexão final de todo o trabalho desenvolvido.

Durante todo este processo de investigação foi possível verificar muitos dos hábitos de cada uma das crianças e, ainda, ver crianças a interagirem mais umas com as outras, como não era costume acontecer fora da brincadeira *faz-de-conta*. Viu-se que o jogo simbólico dá muitas oportunidades ao nível da interação entre pares. Interação esta que deve ser sempre levada em consideração pelo adulto responsável pelo grupo de crianças, oferecendo as condições necessárias para que este envolvimento e desenvolvimento ocorra pelo caminho correto.

Como contributo para a formação pessoal da investigadora destaca-se a disponibilidade que ambas as educadoras, dos dois grupos, deram para este estudo fosse possível de realizar. As conversas informais e troca de ideias foram uma mais-valia para o sucesso da investigação e para um ambiente harmonioso entre adultos e crianças. Seguindo as ideias de Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”.

CAPÍTULO I – QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

As Perspetivas de Piaget e de Vygotsky

Os jogos infantis são “(...) cruciais no desenvolvimento social durante o período de escolaridade. Nos jogos, as crianças aprendem o respeito pelas regras e compreendem que as regras podem ser feitas e alteradas” (Mead & Piaget, cit. Gillian, 1997, p.21).

Piaget foi dos primeiros a abordar as questões do jogo simbólico, onde marcou a representação como a grande marca do estado Pré-Operatório. Para este autor (1978), o jogo é crucial em contexto de aprendizagem, pois ele proporciona um maior desenvolvimento das estruturas mentais das crianças. Piaget defende que os jogos de cariz simbólico pretendem sempre transmitir alguma coisa. A criança sente satisfação ao brincar, ao descobrir o significado daquilo que a rodeia. A criança então analisa, retém e compreende o mundo que a rodeia através do *jogo faz-de-conta*.

Piaget defende três conceitos essenciais no desenvolvimento integral da criança, são eles: a assimilação, a acomodação e a equilibração. O primeiro conceito, a assimilação, caracteriza-se por conseguir informação e incluí-la em estruturas cognitivas e/ou em pensamentos já existentes. A acomodação resulta da alteração das suas ideias iniciais, para incluir o conhecimento adquirido recentemente. Por fim, a equilibração é a ponte entre a assimilação e a acomodação, ou seja, é o que leva uma à outra.

Piaget citado por Kamii (1991, p.19) refere que “todos os métodos ativos da educação infantil exigem que a criança seja provida de um equipamento adequado, assim quando estão jogando irão assimilar as realidades intelectuais que de outra maneira ficariam fora da inteligência infantil”. Com esta afirmação, pode-se afirmar que as crianças são incentivadas a usar a iniciativa e a inteligência nas atividades, assim como, também, manipular objetos do meio exterior. Desta forma, irá facilitar o desenvolvimento da inteligência da criança. Segundo o autor, o jogo e a imitação são as bases do desenvolvimento da função simbólica.

A criança ao interagir com o meio adquire novos conhecimentos, ela assimila o mundo de acordo com a sua maneira de ser através das brincadeiras de *faz-de-conta*.

De acordo com Brown (2009) “a imaginação é talvez a habilidade humana mais poderosa” (p.86) e Vygotsky (2009) afirma que a imaginação surge da ação, ou seja, quando a criança representa imagina e ao imaginar joga, assim, os jogos que prevalecem na imaginação da criança prendem-se com situações do real, mas reproduzidas à maneira delas.

Vygotsky, tal como Piaget, defende que o jogo é a base para o desenvolvimento da criança, sendo indispensável no pré-escolar, pois é nesta fase que a criança adquire as suas estruturas emocionais e educacionais para a vida futura.

De acordo com as ideias de Vygotsky, as pessoas são uma constante construção social, pois é através das interações que mantêm umas com as outras e com novos contextos culturais que elas se formam. Desta forma, o desenvolvimento da criança processa-se de maneira igual, do nível social para o nível individual. A linguagem, o jogo e as interações com as crianças de faixas etárias e de desenvolvimento diferentes, favorecem o desenvolvimento das crianças. Ainda no que diz respeito às interações, estas são muito importantes, pois assumem um papel fulcral na aprendizagem, na medida em que, quanto mais ricas forem as interações, mais rápido ocorre o desenvolvimento.

Tal como já foi referido anteriormente, os jogos têm um lugar importantíssimo no desenvolvimento da criança e Vygotsky (2009) defende exatamente isso, afirmando que os jogos são importantes na vida da criança porque é através da imitação dos adultos e dos jogos, que as crianças transpõem o que observam na realidade e, algumas vezes, tornam-no como um modelo a seguir.

O Jogo Simbólico em crianças dos 3 aos 6 anos

A convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), o artigo 31º considera que todas as crianças têm direito a brincar sem qualquer restrição,

“a criança tem o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”.

“Desde cedo, que as relações sociais, principalmente com os seus pares, são consideradas um aspeto importante para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo em crianças até aos cinco anos de idade” (Shin et al, 2004). O brincar é uma ação que facilita à criança a sua relação de socialização com o outro e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Sheridan (2011) defende que “quando a comunicação estiver estabelecida, os sinais de liderança mostram claramente que uma criança dominante escolhe os papéis principais e secundários nas brincadeiras” (p. 43), por isso é que a linguagem é uma das aprendizagens mais significativas no jogo simbólico. Pois uma vez que a linguagem é adquirida pelas crianças, estas “aprendem a negociar papéis e a partilhar” (Sheridan, 2011, p.43). Apesar das crianças já terem aprendido a falar, a dialogar, elas continuam a “desenvolver todos os dias competências e poderes de comunicação” (Sheridan, 2011, p.44).

As crianças em idade pré-escolar gostam principalmente de brincar, sendo a brincadeira uma grande ajuda no processo de educação. Este jogo, para além de, permitir uma grande satisfação, emoção e surpresa às crianças, constitui um processo de socialização entre elas, promovendo o desenvolvimento da linguagem.

Assim, o jogo permite uma maior perceção da evolução das crianças a determinados níveis, através da observação que o educador faz dos comportamentos e atitudes que elas apresentam nesse momento.

É, por isso, que ao *jogo faz-de-conta* deve ser dada certa importância, não só pelo desenvolvimento das capacidades da criança, mas sim para o educador poder acompanhar a evolução cognitiva, psicológica e social e, assim, conhecer melhor o grupo que tem à frente.

Desde 1959 que a ONU advogou o brincar como um direito da criança. Convém lembrar que é através de brincadeiras que a criança vai estimulando o seu desenvolvimento, vê e experimenta o mundo que a rodeia, adquirindo uma cultura que lhe permite viver a sua infância. De acordo com Marcelino (2002 cit. Tolocka et al. 2009), brincadeiras em grupo são sempre uma mais-valia, na medida em que, educam a vida em grupo e, assim, o desenvolvimento de habilidades motoras, manuais e intelectuais.

Para que esta observação ao desenvolvimento da criança seja eficaz, deve haver seleção de material que há em cada sala e segundo a legislação da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, o Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de agosto, afirma que o material deve ser “rico e variado, polivalente, resistente, acessível”, de forma a criança se sinta interessada e que tenha contato com os materiais mais próximos da realidade de cada uma delas.

O brincar promove o vivenciar de diferentes emoções. De acordo com Wallon (1989, cit. Tolocka et al. 2009), à medida que a criança expressa as suas emoções, é sinal que está em interação com o mundo e com outros indivíduos. Essas interações são fortemente caracterizadas pelas culturas de cada um, na medida em que, cada um tem uma maneira muito particular de se “expressar e vivenciar as emoções que vai construindo ao longo da vida” (p.5).

É na área do jogo simbólico onde as crianças exprimem, então, as suas emoções e, também, utilizam roupas e acessórios, criam cenas familiares próximas do seu núcleo familiar e representam papéis, situações, pessoas e conflitos recorrendo sempre ao uso de diversos utensílios. Durante o jogo simbólico as crianças convivem mais umas com as outras e exprimem as suas ideias através dos diálogos que criam. Um dos aspetos mais importantes que podemos considerar nesta área é a imaginação, que permite às crianças viajarem por um mundo repleto de fantasia.

É importante referir que os materiais (mobiliário e utensílios) devem estar adequados à altura das crianças, promovendo desta forma, a exploração e exteriorização de ideias, sentimentos e desejos, que levará à evolução da autonomia de cada uma das crianças.

Não se pode falar de jogo simbólico sem salientar a importância dos materiais e brinquedos serem suficientemente estimuladores às crianças, para que estas possam brincar e fantasiar durante todo o processo que a brincadeira engloba. Segundo Manson (2002), “os brinquedos servem para que as crianças progridam na compreensão das coisas. Os brinquedos de tamanho reduzido ajudam as crianças a explorar e a compreender o meio” (p.156). Bandet e Sarazanas (1973) também defendem que “os brinquedos, tal como todo o material didático das escolas, quando bem escolhido, contribuem para o desenvolvimento harmonioso das atividades mentais da criança, ao

mesmo tempo que lhe proporcionam a alegria indispensável à extensão da sua afetividade” (p.10). Assim, pode-se afirmar que toda a criança deve ter brinquedos e brincar para estimular a sua imaginação.

O brinquedo assume vários papéis, consoante a interpretação que quer dar à brincadeira. Por isto, é que se diz que o brinquedo tem um valor simbólico na vida da criança. Se o brinquedo corresponder ao que a criança procura, a sua imaginação vai atribuir-lhe diferentes significados conforme a utilidade que lhe pretende dar. Para Bandet (1973), a criança faz corresponder momentos do seu meio ambiente e os seus brinquedos ajudam-na a descobrir melhor o meio envolvente que a rodeia e saber quais os papéis que pode ou não assumir nele.

Com isto, “o jogo é a aprendizagem de vida adulta “ (Gross citado por Bandet, 1973, p.73), em que a criança vai-se preparando para futuros papéis de adulto através de recriações já vivenciadas e imitações no jogo simbólico.

Thong citado por Zabalza (1992) afirma que “os efeitos da inteligência imitativa consistem no enriquecimento da criança que, através dos diferentes papéis que interpreta, consegue tomar consciência cada vez mais clara das suas possibilidades motoras e mentais, conseguindo adquirir um conhecimento intuitivo e sentimentos dos outros” (p.281). Por isso, é que a criança primeiro vê e depois imita, de seguida ouve e reage. A cada adversidade que encontra, a criança vai buscar ao seu interior todo o conhecimento que já adquiriu, o que lhe vai permitir agir de forma mais acertada. Consequentemente, é fundamental que as crianças tenham dos adultos mais próximos delas, boas referências, pois são eles os seus modelos e com os quais aprendem mais.

A mímica é uma das grandes bases do jogo dramático. E é no seguimento da representação e repetição dos gestos e emoções que a criança desenvolve cada vez mais e melhor o seu desempenho.

Assim como os desenhos contam histórias reais ou imaginárias, o jogo dramático é uma maneira de expressão, de linguagem, de comunicação e, desta forma, a criança é capaz de alargar o seu imaginário além dos materiais existentes na sala.

Guimarães & Costa (1986) defendem que “o faz-de-conta permite à criança desenvolver várias competências e permite que a criança trace a sua personalidade” (p.111), isto é, durante a brincadeira, o jogo dramático, a criança cresce ao nível das

suas aptidões e capacidades, assim como, evolui no que diz respeito ao conhecer-se a si própria. A criança, ao encarnar determinadas personagens, define um papel específico, “mãe”, “professora”. Por isso, é que o “faz-de-conta não é uma fuga ao real, mas ajuda pelo contrário a criança a confrontar-se com a realidade” (Guimarães & Costa, 1986, p.111), ou seja, a criança utiliza os conhecimentos que já adquiriu para interpretar e representar papéis e, conseqüentemente lidar com a realidade que a rodeia.

Wallon (1970) afirma que “a imitação é uma forma de atividade que parece implicar de maneira contestável relações entre o movimento e a representação”, isto quer dizer que a imitação faz com que a criança crie momentos de movimento e representação naquilo que faz. A criança gosta e deve ter um modelo que possa imitar livremente.

O autor citando Guillaume (1970) refere que “a imitação é incapaz de criar qualquer movimento novo. É apenas uma ocasião para repetir aquelas cuja aprendizagem já está feita, dando-lhes como motivo e modelo uma imagem visual e auditiva” (p.148). Assim, as crianças primeiramente observam os seus modelos para mais tarde, em contexto de jogo, os poderem imitar, quer recorrendo a gestos ou a outra qualquer comportamento.

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

Manson (2002) cita John Locke afirmando que:

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

Château (1975) defende ainda que em todos os papéis que a criança representa, esta leva muito a sério e não permite que façam pouco dela, mostrando sempre quando fica arreliada. Este autor afirma ainda que a criança “põe toda a sua alma no tema que encarna e está absorvida” (p.25). Deste modo, as crianças parecem que constroem um mundo só para elas, onde brincam à sua maneira.

É através e com a brincadeira que a criança adquire determinadas regras e conceitos dos quais necessita utilizar em contexto familiar ou escolar. Durante o processo de aprendizagem é importante que a criança represente, desenhe, mantenha diálogos para estimular as suas capacidades básicas. Para isso ser possível, o educador deve delimitar o espaço da sala ter brinquedos e materiais diversificados que estimulem as brincadeiras.

O *jogo faz-de-conta*, para além de permitir um melhor desenvolvimento global da criança, faz com que esta aprenda a lidar com as diferenças e semelhanças dos seus pares, os seus gostos e opiniões. Desta forma, as crianças acabam por ganhar o respeito umas pelas outras.

Segundo Howes et al. (1992), as crianças que têm irmãos demonstram maiores capacidades em dar respostas para iniciar um diálogo no *jogo faz-de-conta*, podendo desta forma, tornarem-se grandes sabedoras do jogo simbólico.

Perner (1994) argumenta que o jogo simbólico compartilhado com irmãos mais velhos tem um papel crucial no desenvolvimento da *Teoria da Mente*. As crianças que possuem um maior entendimento da mente são também melhores parceiras no jogo simbólico (Dunn, 2000). Desta forma, as crianças que têm irmãos são capazes de executar melhor essas tarefas do que as crianças que são filhos únicos (Perner, Ruffman & Leekam, 1994).

De acordo com Teixeira (citado por Carapeto & Fonseca, 2006, p.81) a “liderança é o processo de influenciar os outros de modo a conseguir que estes façam aquilo que o líder quer”. Outro autor, House (citado por Bento, 2008, p.33) defende que a liderança é “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros (...)”. Para Bento (2008, p.129) “a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana; empresas, hospitais, escolas, salas de aulas...”.

Freitas, Prestes & Santos (2014, citando Freitas, 2011; Carina & Assis, 2011) afirmam que os conflitos são intrínsecos à condição humana e sucedem em todos os lados. Durante a brincadeira do *faz-de-conta* é natural que os conflitos comecem a surgir, nomeadamente por posse de determinado brinquedo, pelo controlo de uma área específica, ou de um papel. Não se pode classificar esses conflitos que vão surgindo como maus momentos. Deve-se, sim, classificá-los como “momentos de aprendizagem

para a criança” (Fernandes, 2012, p.24). Por isso, o educador deverá deixar que as crianças resolvam o conflito, pois a criança ao confrontar-se com um conflito irá compreender o que é necessário para o resolver, ou seja, “irá aprender a comunicar as suas opiniões, a argumentar, a aceitar as outras opiniões; irá assimilar regras e competências sociais” (Fernandes, 2012, p.24). De acordo com Silva (2010), é necessário existir conflitos para se encontrarem soluções”, para que as crianças possam, assim, crescer e serem capazes de resolver os seus próprios conflitos. Contudo, em muitos casos, é necessária a intervenção do adulto, na medida em que, os recursos cognitivos e afetivos das crianças ainda não estão totalmente desenvolvidos para que a resolução se mostre satisfatória para todos os intervenientes (Freitas, Prestes & Santos, 2014). E, ainda, o adulto deve “proporcionar espaço de relação e de expressão, onde exista o intercâmbio de dar e receber” (Silva, 2010).

Quando inicia a brincadeira com os seus pares, a criança procura resolver os conflitos que surgem. Estes conflitos surgem devido ao seu ponto de vista ser ainda egocêntrico. Para que esse contratempo seja ultrapassado, é necessário que a criança deixe conhecer e entenda o ponto de vista que é diferente do seu, só assim, poderão chegar a “uma resolução cooperativa” (Freitas, Prestes & Santos, 2014). Deste modo, a criança irá entender que os outros também têm “sentimentos, ideias e desejos” (Freitas, Prestes & Santos, 2014).

Para que os conflitos sejam resolvidos, é fulcral que a linguagem esteja estabelecida entre todos, pois só assim é que cada um é capaz de defender o seu ponto de vista. Só desta forma é que “conseguem superar a posição egocêntrica, evoluindo no sentido da linguagem socializada e de disputas verdadeiras” (Feldman & Souza, 2006, p.34).

Pode-se considerar que na brincadeira infantil os elementos principais são as situações do *faz-de-conta*, nas quais existem regras implícitas e explícitas. Através do jogo simbólico a criança transmite aos outros (pares e adultos) como são as suas vivências familiares e, muito importante, a criança integra-se socialmente.

Em suma, “brincar para a criança é interagir com o meio, é explorar, experimentar, ter sensações, é diversão, é aprender, inventar, construir, cooperar, descobrir, comparar, é viver simplesmente” (Fernandes, 2012).

A Teoria da Mente

No cotidiano, o ser humano possui relações inter e intrapessoais e vai experimentando diversas vivências caracterizadas na percepção e cognição social. Estas vivências permitem ao ser humano facultar e compreender desejos, crenças e emoções de si próprio e dos outros que o rodeiam. A esta habilidade sociocognitiva dá-se o nome de *Teoria da Mente*.

A *Teoria da Mente* consiste então, num conjunto de capacidades que levam a criança a compreender, fazer referências, considerar e distinguir os seus próprios estados mentais e dos outros.

Piaget (1978) foi o primeiro autor a mostrar interesse por este tema. Embora o enfoque dos seus estudos ser sobre como é que a criança retém a lógica do mundo físico que a rodeia, Piaget ainda pesquisou sobre a assimilação dos estados mentais. Este autor sempre se dedicou à investigação dos estados mentais das crianças e sua compreensão, isto é, o que estas fazem em cada um dos estádios.

Com os seus estudos, Piaget pôde concluir que uma criança em idade pré-escolar não é capaz de diferenciar os estados mentais dos estados físicos. No entanto, estas pesquisas nunca foram realizadas com muita veemência e só a partir dos anos 80 e 90 é que a tradição da psicologia do desenvolvimento começou a seguir outras orientações que não as piagetianas.

Foram Wimmer e Perner que em 1983 criaram a tarefa de crença falsa. A crença falsa consiste então numa crença que é diferente da realidade e, por isso, das crenças dos outros também. Neste caso, a crença falsa consiste no conto de uma história, onde há dados que vão permitir que a criança conclua que existe uma crença que não corresponde à realidade. A história conta que

"Maxi está ajudando sua mãe a guardar as compras. Ele coloca o chocolate dentro do armário verde. Maxi lembra, exatamente, onde colocou o chocolate, portanto, ele pode voltar mais tarde pegar um pouco. Então ele vai ao pátio. Na sua ausência, a mãe precisou de chocolate. Ela pega o chocolate no armário verde e usa um pouco na torta. Depois, ela coloca o chocolate, não dentro do armário verde, mas sim dentro do azul. Ela sai para comprar ovos, e Maxi regressa do pátio, com fome." (Inchaust de Jou & Sperb, 1999).

Neste momento, o investigador colocaria uma questão do género “Onde irá o Maxi procurar o seu chocolate?” e a criança ao ouvir esta questão teria de responder o lugar ao qual Maxi iria se dirigir para procurar o chocolate.

Após a implementação deste teste, na Áustria, em crianças entre os três e os nove anos de idade, os investigadores verificaram que as crianças de 3-4 anos todas deram a resposta errada, dos 4 aos 6 anos 57% das crianças acertaram a resposta e dos 6 aos 9 anos 86% das crianças foram capazes de indicar o armário correto. Com estes resultados os investigadores apuraram assim, que a maioria das crianças com três anos não obtêm sucesso nas tarefas de crença falsa, pois só entre os 4 e os 6 anos é que as crianças começam a conseguir relacionar os estados epistémicos de dois ou mais indivíduos.

A *Teoria da Mente*, ou seja, a capacidade que leva a criança a compreender, considerar e distinguir os seus próprios estádios mentais e dos outros resulta do tratamento da informação retirada do meio envolvente e consequentes comportamentos. Só a partir destes dados é que a criança é capaz de deduzir o estado mental da outra pessoa. Para que todo este processo seja possível, é crucial frisar dois aspetos importantes: o aspeto cognitivo, que é sem dúvida o responsável pela metarrepresentação dos estados mentais; e o social, na medida em que entoa o desenvolvimento dessa habilidade durante determinado período de tempo. É por estes dois aspetos indissociáveis que surge a capacidade sociocognitiva.

No que diz respeito ao aparecimento desta capacidade, não existe um consenso em relação a uma idade específica. Contudo, a literatura internacional designa que aos três anos de idade as crianças já são capazes de utilizar essa habilidade (Chevalier & Blaye, 2006). Mas como outros tantos autores indicam outras idades, existe alguma contradição. É então que começam a surgir pesquisas acerca da possibilidade de haver atividades que fomentem um desenvolvimento antecipado sobre esta teoria.

De uma forma mais generalizada, a conversa, o treino do discurso, as explicações dos estados mentais das crenças e das crenças falsas e, ainda, o desenvolvimento da linguagem, são estratégias que favorecem o desenvolvimento da *Teoria da Mente* nas crianças no início da idade pré-escolar, nomeadamente, com três anos de idade.

Relação do Jogo Simbólico com a Teoria da Mente

Nos últimos anos, as pesquisas sobre a criança e a *Teoria da Mente* têm aumentado. Têm surgindo questões de quando e como é que as crianças têm desenvolvido esta teoria. É com a mesma opinião, que muitos autores afirmam que as crianças desenvolvem a *Teoria da Mente* através da brincadeira do *faz-de-conta*. É através destas brincadeiras que as crianças deixam transparecer a sua capacidade de se apoderarem da perspectiva do outro, atribuindo assim, estados mentais a si e ao outro. Souza (2011) citando Sperb & Camaro (2008) “também consideram que no *faz-de-conta*, a criança tem a capacidade cognitiva de representação” (p.5), deste modo a criança quando inicia a brincadeira *faz-de-conta*, nem se apercebe que está a representar, simplesmente imita aquilo que vê, aquilo que a rodeia diariamente.

Existem muitas discórdias no que diz respeito à idade correta em que a criança começa a desenvolver essa capacidade de fazer representações mentais de si e dos outros que a rodeiam. Contudo, há autores que afirmam que essa capacidade de representar inicia quando surgem as primeiras tentativas de comunicação por parte da criança e a sua necessidade de entender o mundo que a rodeia. Outros autores consideram inatas, universais. No entanto, a autora afirma que Bruner (1990) acredita que esta evolução seja uma consequência do desenvolvimento e da socialização no que diz respeito às influências linguísticas e culturais da criança.

Deste modo, o diálogo não pode ser colocado de parte quando falamos *do jogo faz-de-conta* e da Teoria da Mente, dado que as conversas que a criança vai tendo permitem alterações variadas das perspectivas obtidas, acabando por vezes, em desacordo entre ela e o outro.

CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

Problema, Objetivos e Questões de Investigação

O jogo simbólico passa por uma representação de ações reais já vividas ou de ações de fantasia, de forma imediata pelas crianças. Ao jogo simbólico podemos chamar também de *jogo faz-de-conta*. A criança gosta de criar novos papéis e de ser ativa nos mesmos. Já nasce com este gosto pelo jogo faz-de-conta, é algo inato.

Seguindo a ideia de Kishimoto (1998), a criança ao brincar mostra toda a sua criatividade e, desta maneira, o ato de brincar é um “espaço da criação cultural” (p.19) na vida pessoal de cada criança.

As crianças, durante o *jogo faz-de-conta*, aperfeiçoam diversas aptidões, entre as quais, o seu raciocínio e as aptidões motoras. Assim, o faz-de-conta é “a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano” (Froebel citado por Kishimoto, 1998, p.68).

Não podemos falar do Jogo Simbólico sem relacionarmos com a Teoria da Mente. Estas duas abordagens relacionam-se na medida em que a criança ao iniciar o *jogo faz-de-conta*, começa também por fazer interpretações daquilo que sente e pensa e daquilo que os outros pensam, isto é, atribui estados mentais a si e aos outros que a rodeiam. Ainda no *jogo faz-de-conta*, a criança nem se apercebe quando começa a representar. Esta representação ocorre devido à comunicação, pois é através do diálogo que as crianças defendem os seus pontos de vista e quererem o que, por vezes leva ao conflito entre elas.

Assim, os objetivos da investigação focam-se em: observar o conteúdo do jogo *Faz-de-Conta*; identificar a frequência de conflitos e a sua forma de resolução; aplicar uma tarefa – “*Sally and Anne Task*” – adaptada para Ana e Maria, conhecida como reveladora da *Teoria da Mente* da criança; analisar as respostas deste grupo de crianças portuguesas concluindo sobre o seu possível efeito de género e de desenvolvimento e, por fim, compreender de que forma o Jogo Simbólico e a *Teoria da Mente* podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar. Como questões orientadoras, surgem as seguintes:

1. Como é que o Jogo Simbólico pode ser uma estratégia transversal a todas as áreas de aprendizagem?
2. Existe alguma associação entre um melhor desempenho no teste da A&M e uma maior capacidade de resolução de conflitos nas situações de brincadeira de *Faz-de-Conta* observadas?
3. Existe alguma associação entre um melhor desempenho no teste da A&M e uma menor frequência de originar conflitos nas situações de *Faz-de-Conta* observadas?
4. Haverá uma maior diversidade de respostas na resolução de conflitos nas crianças com melhores desempenhos na situação da A&M?
5. Há algum efeito de género nas respostas à situação A&M, isto é, algum dos géneros mostra diferenças estatisticamente significativa em relação ao outro?
6. Há algum efeito de idade/desenvolvimento nas respostas à situação A&M, isto é, ao longo da idade verificam-se nesta amostra, uma evolução nesta capacidade da Teoria da Mente?
7. Existe alguma associação estatisticamente significativa entre os comportamentos de liderança e um melhor desempenho na tarefa da A&M?

Paradigma

Segundo Crotty (1998), “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador”. Contudo, este estudo pode ser entendido como misto, uma vez que combina uma análise qualitativa e quantitativa. Aires (2011) defende que

“a grande diversidade de perspetivas vigentes na investigação qualitativa, elemento determinante desta forma de investigar, é por vezes explorada pelos seus detractores como um sinal de falta de coerência teórica. De facto, trata-se tão só de um dos reflexos da vasta produção de conhecimento, produzido ao longo deste século, e representa um desafio ao investigador na medida em que, face a esta heterogeneidade de concepções, tem de fazer opções também a este nível”.

Aliás, com a afirmação de Popkewitz (1988, p.86) “os paradigmas estão submetidos a processos de mudança e a debates contínuos”.

Neste trabalho, o enfoque é, por um lado qualitativo na medida em que, tanto na observação do jogo *faz-de-conta* como na tarefa de Ana e Maria, o objetivo principal é qualificar o desempenho e o sucesso das crianças, com base em toda a observação efetuada. Por outro lado, é quantitativo pois procura-se atribuir um valor como resposta aos resultados obtidos.

Design do Estudo

Após uma análise dos sujeitos e do contexto onde foi realizado este estudo, optou-se por um estudo de investigação observacional.

Um estudo observacional sugere que os participantes da pesquisa não sejam sorteados para determinados grupos, pois já pertencem a eles antes do início da pesquisa. Num estudo observacional, o investigador limita-se a observar, a medir e analisar as variáveis, não havendo qualquer tipo de intervenção.

Descrição dos Contextos

Participantes/Amostra

Para esta investigação existiram dois grupos distintos. O grupo A que pertence a uma IPSS e é uma sala do pré-escolar, com 19 crianças com idades compreendidas entre os quatro, cinco e seis anos. O grupo B pertence a um JI privado, trata-se de uma sala heterogénea com 33 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Do grupo A, das 19 crianças apenas 17 participaram no estudo. Enquanto do grupo B, das 33 crianças, apenas foi possível realizar o estudo com seis crianças. Sendo a amostra total um grupo de 23 crianças.

A amostra utilizada é uma amostra de conveniência, não aleatória e não se trata de uma amostra representativa da população portuguesa, pelo que todas as conclusões devem ser cuidadosamente consideradas e não generalizáveis.

IPSS

No grupo A, das 19 crianças, 13 são do género feminino e seis do género masculino. Este é um grupo bastante sociável, bem-disposto, comunicativo e muito interessado nas atividades da sala, tanto nas orientadas pelo adulto como nas atividades livres. As crianças são dinâmicas e alegres, mostram grande prazer em ouvir histórias, recontar e criar histórias, cantar canções que memorizam com facilidade e de brincar livremente nas diferentes áreas da sala. É um grupo muito curioso e habituado a desenvolver projetos.

Ao nível da linguagem, o grupo de crianças tem um bom nível de desenvolvimento, com vocabulário diversificado e articulam muito bem as palavras, conseguindo assim, inventar histórias e recontá-las. Estas crianças ficam sempre muito interessadas quando lhes leem uma história e vão fazendo perguntas e/ou observações pertinentes sobre a mesma. No que diz respeito à interação entre pares, as crianças preocupam-se muito com os outros. Quando existe algum conflito tentam resolvê-lo entre elas, recorrendo ao adulto quando não o conseguem resolver sozinhas.

A interação com os adultos da sala é bastante positiva, é visível o entusiasmo que as crianças têm quando veem a educadora, cumprimentando-a de imediato com uma enorme afetividade. Esta atitude por parte das crianças demonstra o carinho que nutrem pela educadora e a segurança que esta lhes transmite e da qual necessitam para o seu dia-a-dia. Uma das atividades livres que as crianças mais gostam de realizar é, sem dúvida, a brincadeira na área da casinha.

II Privado

Este é um grupo heterogéneo, com três, quatro e cinco anos de idade e é designado como os grupos dos vermelhos. Estas crianças fizeram os quatro anos ao longo do ano letivo e como todas as elas com esta idade gostam muito de brincar aos heróis, o que leva às lutas e às correrias dentro da sala. É um grupo que gosta muito de

brincar ao faz-de-conta, contudo, ainda são muitas as vezes em que brincam ao lado uns dos outros em vez de com os outros. Para além do jogo de faz-de-conta, gostam muito de brincar com os animais da quinta, na área da garagem e de fazer construções com legos e blocos de madeira, adequados às suas idades. Como é próprio da idade, o grupo dos três anos ainda tem alguma dificuldade em resolver conflitos, partilhar e dar a vez, por exemplo.

O grupo dos quatro anos ao longo do ano letivo completou os cinco anos. Este é um grupo que já adere mais aos jogos de mesa e às construções. Por serem mais crescidos, o grupo dos vermelhos adere com bastante satisfação às atividades orientadas pelo adulto. Este é um grupo onde existem menos conflitos, brincam ao faz-de-conta com distribuição de papéis e, usualmente, não é necessária a intervenção do adulto para mediar as relações. Contudo, ainda fazem alguma discriminação menina/menino, o que acaba por ser muito frequente nestas idades.

O grupo dos cinco anos, na sua maioria já com os seis anos no final do ano letivo, sente uma grande empatia e companheirismo uns pelos outros, talvez porque já se conhecem desde o berçário. Este é um grupo que raramente necessita da intervenção do adulto para resolver conflitos, aliás, resolvem muito as questões sem chegar ao conflito. Gostam das atividades propostas pelo adulto, principalmente atividades do livro de fichas onde mostram grande interesse e satisfação e chegam mesmo a pedir para as fazerem quando estão há alguns dias sem as realizar. Este grupo apresenta grande interesse pela área da pintura, colagens e outros tipos de atividades de expressão plástica. Para além deste tipo de atividades, apreciam bastante os jogos lógico-matemáticos, por exemplo: descobrir quais os animais da figura que têm quatro patas e riscas; criar conjuntos; descobrir formas geométricas, entre outros.

De uma forma geral, as crianças da sala do pré-escolar, formam um grupo muito unido onde os mais crescidos ajudam os mais pequenos, seja no apoio de determinadas atividades ou na gestão de pequenos conflitos que possam surgir.

Caracterização do Ambiente – Espaço Físico das Salas

“O modo como o espaço está organizado reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 1998, p. 107). Segundo Cardona (1999), o espaço e o tempo no JI deve ser bem estruturado para promover um desenvolvimento adequado a todas as crianças, respeitando as suas capacidades.

As salas devem ser organizadas, geralmente, por áreas, o que torna mais fácil e acessíveis para as crianças a escolha das atividades. Durante o dia, existem momentos em que os trabalhos podem ser feitos em grande grupo ou em pequeno grupo e até mesmo individual. Mas para isso, é necessário que a sala esteja organizada para que todas as atividades possam ser realizadas em simultâneo.

Cardona citando as teorias da Psicologia Genética, refere que a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente.

Só conhecendo bem o espaço, os materiais e o tempo disponível, é que a criança consegue trabalhar de forma autónoma e ativa nos trabalhos a desenvolver, sem necessitar da ajuda do educador.

IPSS

A sala do grupo A encontra-se organizada por áreas. As áreas são distintas para permitirem uma escolha autónoma e livre circulação entre elas. Cada área tem um número limitado de crianças que podem lá estar de cada vez, por exemplo, na área da casinha só podem estar três crianças de cada vez, na área do computador só pode estar uma criança. Para que as outras crianças consigam saber quantas crianças ainda podem estar em determinada área, têm de ver se ainda existem colares disponíveis que correspondem a determinada área.

Esta sala encontra-se dividida em sete áreas distintas: a área do tapete onde as crianças se sentam para ouvir histórias, para partilharem com a educadora e com os seus colegas momentos marcantes vivenciados, onde se sentam quando querem ler algum livro da biblioteca ou fazer algum jogo; a área dos jogos onde as crianças exploram

livremente os vários jogos disponíveis; a área da biblioteca onde estão os livros dispostos de modo a que crianças consigam escolher autonomamente os mesmos; a área da expressão plástica que é constituída por diversos materiais (lápiz e canetas de cor, tintas, pincéis, lápis de cera, colas, tesouras, lápis de carvão, etc.); a área da matemática em que existem materiais que permitem às crianças a iniciação lógico matemática, nomeadamente, os jogos; a área das construções onde têm legos e peças de madeira e ainda uma garagem com carros e um tapete com estradas e espaços verdes; por fim, temos a área da casinha que é constituída por mesas e cadeiras, fogão, frigorífico, utensílios de cozinha adequados à faixa etária, cama de bonecas e um armário com roupas e acessórios de fantasia que as crianças utilizam para brincar ao “faz-de-conta” podendo imitar situações que observam em casa ou na escola.

O material existente na sala é em número suficiente para que todas as crianças possam usufruir do mesmo, tanto como jogos lúdicos, como o material de trabalho direcionado.

II Privado

A disposição adotada teve como principal preocupação não só facilitar a autonomia, como também fomentar a criatividade. O espaço foi estruturado por áreas de atividade mais ou menos delimitadas e distintas. Foi procurado evitar o excesso de objetos de modo a não invadir o espaço físico das crianças preferindo fomentar-se uma certa versatilidade na exploração das áreas, na utilização dos jogos e dos brinquedos.

A sala do pré-escolar do II encontra-se dividida por áreas, sendo possível encontrar entre elas: a área da pintura com mesas e um cavalete; a área da garagem e das construções, onde tem um grande tapete ilustrado com espaços verdes, estradas, urbanizações, etc; a área do tapete, onde as crianças ouvem histórias, veem livros e fazem alguns jogos; a área do computador; a área dos jogos (mesa e tapete) e a área da casinha, que é a área de maior destaque na sala. Esta área encontra-se muito bem equipada, as crianças têm à sua disposição uma cozinha com utensílios, uma mesa com cadeiras, uma cama para as bonecas, um roupeiro onde guardam roupas e acessórios que usam para dar vida às suas personagens e ainda uma mercearia com duas máquinas registadoras e variados frutos e legumes.

Na sala não existem zonas estanques, estas vão evoluindo na dimensão e na função de acordo com as dinâmicas do grupo. Tenta-se deste modo favorecer soluções não restritivas da utilização do espaço, possibilitando a iniciativa às crianças e incentivando-as a resolver entre elas os problemas levantados pelas atividades lúdicas.

Esta sala é uma sala com bastante iluminação natural, uma porta principal e uma porta que dá acesso ao exterior. O material existente na sala é em número suficiente para que todas as crianças usufruam desse mesmo material em simultâneo, quer quando estão a brincar quer quando estão a trabalhar.

Instrumentos de Recolha de Dados

De modo a sustentar esta investigação e alcançar aos objetivos pretendidos, foi imprescindível utilizar determinados instrumentos e técnicas de recolha de dados, com o intuito de recolher material empírico. Deste modo, procedeu-se à observação em contexto de jogo simbólico e à implementação de uma tarefa de análise da *Teoria da Mente*, a situação conhecida por “Sally & Anne Task” que, neste trabalho, se designou por “Ana e Maria”.

Para este estudo, foi elaborada uma ficha da criança (consultar Anexo A), na qual constam alguns dos seus dados pessoais, um espaço para relatar os dados relativos à observação do jogo simbólico e outro para apontar os resultados da tarefa de Ana e Maria. Tanto para a observação do jogo simbólico como da situação Ana e Maria foi construída uma tabela (consultar Anexo B) no Excel e preenchidas com o auxílio das fichas das crianças. Esta tabela resultou da observação formal do jogo na casinha, dos resultados da aplicação da tarefa de Ana e Maria e posterior discussão de resultados.

Seguidamente, serão apresentados os instrumentos utilizados.

Observação em situação de Jogo Simbólico

Durante as situações em Jogo simbólico foram recolhidas determinadas informações através da observação. Segundo Aires (2011) “esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural” (p.25), ou seja, pode-se considerar esta técnica como a mais básica de qualquer tipo de pesquisa. Deste modo,

através da observação há a possibilidade de ter uma visão mais completa da realidade que estamos a estudar e, assim, é possível articular a informação adquirida através da pesquisa com a informação retirada dessa observação. Esta técnica foi a principal ferramenta desta investigação, na medida em que é “orientada em função” (Aires, 2011, p.25) do objetivo do estudo, “planificada sistematicamente em (...) lugares e pessoas” (Aires, 2011, p.25), nomeadamente, durante a brincadeira do *jogo faz-de-conta* com o grupo de crianças escolhido para esse momento. Seguindo a ideia de Aires (2011), a característica principal da observação é o “não-intervencionismo” (Aires, 2011, p.25), isto é, o observador não participa de todo durante o processo de observação, ou seja, não interage com os participantes da investigação.

Atividade Ana & Maria

A situação desenvolvida junto dos dois grupos de crianças consistiu em apresentar às crianças, individualmente, duas bonecas, a Ana e a Maria (consultar Anexo C). De seguida, apresentou-se a situação: “A Ana tinha uma caixa vazia e a Maria tinha um cesto com um berlinde e estava tapado com um pano. A Maria estava com sede então foi comprar um gelado. A Ana, como gostava muito do berlinde da Maria, foi ao cesto da Maria, retirou o berlinde, colocou-o dentro da sua caixa e voltou a tapar o cesto da Maria. Quando a Maria regressou quis ir brincar com o berlinde. Onde é que ela foi buscar o berlinde?”. É de salientar que, previamente a esta fase, o discurso foi detalhadamente memorizado pela investigadora para que não existissem diferenças aquando da apresentação da situação às crianças. À medida que foi sendo explicado o discurso era acompanhado da manipulação de vários objetos (duas bonecas, a caixa, o cesto, o berlinde e o pano).

Num primeiro momento, ao se apresentar a tarefa de Ana e Maria às crianças, caso elas não acertassem na resposta, era feito um agradecimento às mesmas por terem participado na atividade e passados 30 ou 60 minutos eram chamadas novamente com o intuito de lhes dar mais uma oportunidade de obterem sucesso.

Procedimentos e Análise de Dados

Após uma recolha cuidada dos dados, procedeu-se ao tratamento e análise destes. Para este efeito, é necessário que a análise dos dados se torne num método de pesquisa e de organização sistemático dos dados recolhidos, para que seja uma tarefa analítica que vá permitir compreender e tornar perceptíveis os materiais recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

Aquando da recolha de dados completa, os registos da observação em jogo simbólico e da tarefa de Ana e Maria, procedeu-se à sua transcrição para uma grelha do Excel, a qual, posteriormente, foi introduzida no programa informático IBM SPSS Statistics 20.

Utilizaram-se procedimentos de análise estatística univariada e bivariada. Em cada uma das variáveis presentes, efetuou-se uma prática descritiva, ou seja, calcularam-se médias, medianas e desvios padrão. Para verificarmos a distribuição das variáveis em estudo, utilizou-se o Teste de Kolmogorov-Smirnov. Para calcular as correlações das variáveis deste estudo, utilizou-se sempre a correlação de Spearman, r_s , pois as distribuições das variáveis resultaram não-normais.

O nível de significância para cada um dos testes realizados foi de 5%, isto é, há claramente uma correlação entre as variáveis quando o $p\text{-value} < 0,05$.

Foi necessário, também, fazer uma análise qualitativa dos dados, na medida em que alguns dados não são quantificáveis.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo estão apresentadas as respostas às questões inicialmente levantadas neste estudo, no seguimento do quadro de referências teórico. Os resultados obtidos durante este estudo encontram-se organizados de modo a responder aos objetivos destacados anteriormente.

Como resposta ao primeiro objetivo, observar o conteúdo do jogo *faz-de-conta*, foi possível apurar que as personagens foram escolhidas de acordo com o género de cada criança, ou seja, as raparigas representavam sempre papéis femininos e os rapazes assumiam figuras masculinas. Contudo, em alguns momentos do jogo simbólico, algumas crianças assumiram o papel de animais, nomeadamente, o gato.

As situações do quotidiano que foram representadas pelas crianças mais vezes foram o almoço e o momento em que se vestiam de acordo com personagens a desempenhar. Na atividade do almoço, foi possível observar as crianças a cozinharem, a colocarem a mesa com os respetivos utensílios (pratos, copos, talhares), os alimentos necessários e depois, a lavarem a loiça. Na ação de se vestirem por vezes existiram alguns conflitos, mas rapidamente foram resolvidos pelas crianças, sendo que nunca foi necessário a intervenção do adulto.

Outro momento que também foi possível ser observado foram os cuidados com os outros seres, ou seja, a tomarem conta de um bebé, a alimentá-lo, a vesti-lo e ainda a passearem o gato. As crianças ainda representaram as lides domésticas, como lavar a casa e engomar a roupa e uma conversa ao telefone, onde participavam de um assalto à polícia.

No que diz respeito às interações e aos diálogos entre as crianças, é possível afirmar que em todos os momentos o diálogo esteve presente, nenhuma criança ficou de fora de uma conversa e todos os que estavam a brincar na casinha interagiram uns com os outros.

Para o segundo objetivo apresentado, identificar a frequência de conflitos e a sua forma de resolução, é possível verificar na tabela seguinte que em todas as brincadeiras na *casinha* existiram conflitos, à exceção de um grupo em que não surgiu qualquer tipo de conflito e outros dois grupos em que existiram dois conflitos.

Tabela 1. Frequência de Conflitos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	4	17,4	17,4	17,4
Valid 1	12	52,2	52,2	69,6
2	7	30,4	30,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

E, deste modo, a média de conflitos é de 1,13% por cada jogo simbólico. De forma a dar resposta a esses conflitos, de uma lista de cinco hipóteses: resolve o conflito autonomamente; resolve o conflito com base na agressividade (ameaça; fazer como quer; bater; excluir o outro); resolve o conflito com a ajuda do adulto; resolve o conflito aceitando a ajuda do colega e resolve o conflito abandonando a brincadeira. Destas cinco soluções, as mais escolhidas foram:



Gráfico 1. Estratégias de Resolução

Sendo que a estratégia de resolução de conflito mais utilizada pelas crianças foi aceitando a ajuda dos colegas, logo de seguida temos a opção em que resolveram o conflito autonomamente. Como se pode ver no gráfico, existe uma parcela que não aparece: resolve o conflito com base na agressividade (ameaçar; fazer como quer; bater;

excluir o outro), pois nenhuma criança reagiu de acordo com esta opção de estratégia de resolução de conflito.

Em relação ao objetivo: aplicar uma tarefa “Sally and Anne Task”, todas as crianças souberam dar uma resposta à situação apresentada, fosse esta certa ou errada. Contudo, houve uma criança que além de não ser capaz de acertar na resposta, segundos após serem apresentadas as duas bonecas, a Ana e a Maria, esta criança já não se lembrava do nome das mesmas.

A tarefa realizada a 23 crianças, 60,9% das crianças obteve sucesso como se pode ver na tabela seguinte. Apenas 9 das 23 crianças não alcançaram o sucesso da tarefa.

Tabela 2. Sucesso na tarefa Ana e Maria

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	14	60,9	60,9	60,9
Não	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

No que diz respeito ao objetivo: analisar as respostas deste grupo de crianças portuguesas concluindo sobre o seu possível efeito de género e de desenvolvimento, foram feitas diversas correlações para se tentar chegar a uma conclusão.

Para a questão nº 2: **Existe alguma associação entre um melhor desempenho no teste da A&M e uma maior capacidade de resolução de conflitos nas situações de brincadeira de *Faz-de-Conta* observadas?**, o resultado do teste realizado foi negativo. Ou seja, não existe correlação entre as variáveis “Sucesso” e “Estratégias de Resolução”.

Na questão nº 3: **Existe alguma associação entre um melhor desempenho no teste da A&M e uma menor frequência de originar conflitos nas situações de *Faz-de-Conta* observadas?**, para esta questão o resultado obtido ao correlacionar as variáveis “Sucesso” com “Frequência de Conflitos”, foi um coeficiente negativo e o $p =$

0,006. Na tabela 3, é possível observar que as variáveis variam em sentidos opostos- isto quer dizer que quanto mais sucesso as crianças obtêm na tarefa de Ana e Maria, menos conflitos causam no jogo simbólico.

Tabela 3. Correlação Sucesso e Frequência de Conflitos

			Sucesso	Freq_conflict
Spearman's rho	Sucesso	Correlation Coefficient	1,000	-,554**
		Sig. (2-tailed)	.	,006
	Freq_conflict	Correlation Coefficient	-,554**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,006	.

No que diz respeito à questão nº 4: **Haverá uma maior diversidade de respostas a resolução de conflitos nas crianças com melhores desempenhos na situação A&M?**, foi necessário correlacionar o “Sucesso” e “Resolveu Conflitos Iniciados pelo Próprio”; e o “Sucesso e Resolução de Conflitos Iniciados por Outros”, ainda assim não se verificou qualquer tipo de correlação, como é visível na tabela 4.

Tabela 4. Correlação Sucesso e Resolve Conflitos que Provocou

			Sucesso	Res_conf_q_prov
Spearman's rho	Sucesso	Correlation Coefficient	1,000	-,225
		Sig. (2-tailed)	.	,301
	Res_conf_q_prov	Correlation Coefficient	-,225	1,000
		Sig. (2-tailed)	,301	.

Em relação à questão nº 5: **Há algum efeito de género nas respostas à situação A&M, isto é, algum dos géneros mostra diferenças estaticamente significativa em relação ao outro?**, verificou-se que não há relação significativa entre elas.

Referente à questão nº 6: **Há algum efeito de idade/desenvolvimento nas respostas à situação A&M, isto é, ao longo da idade, verificou-se nesta amostra, uma evolução nesta capacidade da Teoria da Mente?**, foi necessário correlacionar as variáveis “Idade em meses” com “Sucesso” e como mostra a tabela 5 verificou-se um coeficiente negativo e o $p = 0,001$. Deste modo, pode-se afirmar que quando a idade aumenta, o sucesso na tarefa aumenta também.

Tabela 5. Correlação Sucesso e Idade em Meses

		Sucesso	Idade_meses
Sucesso	Correlation Coefficient	1,000	-,649**
	Sig. (2-tailed)	.	,001
Idade_meses	Correlation Coefficient	-,649**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	.

Tal como diz a revisão teórica, apesar de não haver uma idade concreta para o aparecimento da *Teoria da Mente*, esta começa a surgir a partir dos três ou quatro anos de idade. Contudo, são muito poucos os casos em que as crianças com esta idade conseguem obter sucesso em tarefas de crença falsa. Este sucesso só começa a ser mais notório entre os quatro e os seis anos de idade, sendo que com quatro anos existem muitos casos de insucesso.

Respetivamente à questão nº 7: **Existe alguma associação estatisticamente significativa entre os comportamentos de liderança e um melhor desempenho na tarefa de A&M?**, para obtermos uma resposta, as variáveis que foram correlacionadas foram a “Liderança” e o “Sucesso” e, mais uma vez, não existe correlação entre elas, como é possível observar na tabela 6.

Tabela 6. Correlação Sucesso e Liderança

			Sucesso	Liderança
Spearman's rho	Sucesso	Correlation Coefficient	1,000	-,278
		Sig. (2-tailed)	.	,199
	Liderança	Correlation Coefficient	-,278	1,000
		Sig. (2-tailed)	,199	.

De forma a procurar e encontrar mais possíveis respostas para este estudo, correlacionaram-se mais variáveis. De todas as variáveis correlacionadas, as que se correlacionam são: a “Idade em meses” e a “Frequência de Conflitos”, “Liderança” e a “Resolução de Conflitos”, a variável “Inicia Conflitos” e “Resolve Conflitos que Provocou”, o “Tempo Total em Jogo Simbólico” e “Frequência de Conflitos”, a “Liderança” e “Inicia Conflitos”. De forma a comprovar esta afirmação, de seguida apresentam-se as tabelas 7, 8, 9, 10 e 11 respetivamente, que o afirmam.

Tabela 7. Correlação Idade em Meses e Frequência de Conflitos

			Idade_meses	Freq_confli
Spearman's rho	Idade_meses	Correlation Coefficient	1,000	,451*
		Sig. (2-tailed)	.	,031
	Freq_confli	Correlation Coefficient	,451*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,031	.

Com estes dados, é possível verificar que as duas variáveis variam no mesmo sentido, logo quando uma cresce a outra também cresce. Deste modo, podemos afirmar que, quanto mais velhas as crianças são mais conflitos elas provocam. Este fenómeno ocorre porque, à medida que as crianças crescem, elas adquirem determinadas capacidades, nomeadamente, a linguagem. Tal como está escrito na revisão teórica, a partir do momento em que as crianças começam a falar, elas começam a defender os seus pontos de vista e as suas ideias e, assim, mostram alguns sinais de liderança. E à medida que vão desenvolvendo mais as suas capacidades linguísticas, motoras, cognitivas, vão ficando mais autoconfiantes.

No que diz respeito à outra correlação, “liderança” e a “resolução de conflitos que provocou” é possível apurar que existe uma ligação entre estas variáveis, sendo que $p = 0,007$. Tal como aconteceu na correlação anterior, ambas as variáveis, “liderança” e “resolução de conflito que provocou”, variam no mesmo sentido, como é perceptível na tabela 8.

Tabela 8. Correlação Liderança e Resolve Conflitos que Provocou

		Liderança	Res_conf_q_prov
Spearman's rho	Liderança	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,547**
	Res_conf_q_prov	Correlation Coefficient	,547**
		Sig. (2-tailed)	,007

Assim, pode-se concluir que as crianças que apresentam mais liderança são as mesmas que procuram resolver os conflitos.

Em relação às variáveis “Inicia Conflitos” e “Resolve Conflitos que Provocou” encontrou-se, igualmente, uma correlação entre elas. É possível aferir que, mesmo quando as crianças iniciam os conflitos, também os procuram resolver. A maior parte dos conflitos inicia-se quando as crianças não dão oportunidade aos seus pares de intervirem. Contudo, as crianças ao entrarem em conflito com os seus pares vão aprender a respeitar a opinião do outro, a negociar, a partilhar a sua opinião, mas também a ouvir outras opiniões que não a sua. Na medida em que a ocorrência de conflitos é inevitável, estes momentos podem ser assinalados como momentos de grande aprendizagem.

Tabela 9. Correlação Inicia Conflitos e Resolve Conflitos que Provocou

		Inicia_confl	Res_conf_q_prov
Spearman's rho	Inicia_confl	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,905**
	Res_conf_q_prov	Correlation Coefficient	,905**
		Sig. (2-tailed)	1,000

Outra correlação encontrada foi entre as variáveis “Tempo Total em Jogo Simbólico” e “Frequência de Conflitos”, existindo uma correlação de $p = 0,038$. Com isto pretende-se afirmar que quanto mais tempo as crianças passam a brincar ao *faz-de-conta* é natural que existam mais conflitos (tabela 10).

Tabela 10. Tempo Total em Jogo Simbólico e Frequência de Conflitos

		TT_JS	Freq_conflit
Spearman's rho	TT_JS	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,435*
	Freq_conflit	Correlation Coefficient	,435*
		Sig. (2-tailed)	,038

De acordo com Carita (2005), o

“conflito é definido como um processo que se inicia quando uma parte reconhece que uma outra, através da sua actividade, interferiu ou está prestes a intervir, de um modo que lhe é desfavorável, em alguma coisa que de alguma maneira lhe interessa, com alguma coisa a preocupa, o que quer que esta coisa seja”.(p.41)

Pode-se, assim, afirmar que quando os interesses de cada um estão em perigo, surgem os conflitos entre pares.

No que diz respeito à correlação entre a Liderança e a variável Inicia Conflitos, é possível conferir na tabela 11 que, estas duas variáveis variam no mesmo sentido. Isto é,

quando uma aumenta, a outra aumenta também. Por isso é que, tal como já foi referido na revisão teórica, a partir do momento em que a linguagem é adquirida e a comunicação estabelecida, surgem os primeiros sinais de liderança e, conseqüentemente, os conflitos.

Tabela 11. Correlação Liderança e Inicia Conflitos

		Liderança	Inicia_confl
Spearman's rho	Liderança	1,000	,631**
	Correlation Coefficient	.	,001
	Sig. (2-tailed)	,631**	1,000
	Inicia_confl	,001	.
	Correlation Coefficient		
	Sig. (2-tailed)		

A liderança em idade pré-escolar prende-se muito com quem lidera a brincadeira, quem distribui papéis, quem brinca com o quê e se se empresta ou não determinado brinquedo. Por isso é que surgem os conflitos, quando duas ou mais crianças disputam o papel de líder em determinada situação. Como foi referido na revisão teórica, ao existirem conflitos, as crianças têm uma grande oportunidade de aprender e, dessa forma, crescerem e amadurecerem.

Por fim, no que diz respeito à questão nº 1: **Como é que o jogo simbólico pode ser uma estratégia transversal a todas as áreas de aprendizagem?**, fazendo a ponte com a revisão teórica apresentada anteriormente, podemos afirmar que o momento lúdico é muito importante para todas as atividades intelectuais que a criança pratica, sendo por isso, indispensável à prática educativa.

A criança, ao brincar, desenvolve as suas capacidades cognitivas, o que proporciona aprender a conviver com conflitos que vão surgindo durante essas atividades, estimulando assim, o raciocínio. A brincadeira proporciona, igualmente, outro fator importante no desenvolvimento das crianças, a motricidade. Quando estas manipulam objetos, por exemplo, à refeição, ou quando estão a vestir outras roupas, as crianças trabalham as suas competências de coordenação e agilidade.

Em todas as brincadeiras do *faz-de-conta*, a criança experimenta variadas emoções, o que a leva a melhorar, assim, o seu convívio com outras crianças e com os adultos.

Existem alguns autores que têm mostrado bastante esforço para mostrar o caminho e a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento integral da criança. Rubio (2014) citando Gardner (1994) defende que a aprendizagem da linguagem é um dos comportamentos mais impressionantes, pelo que o jogo simbólico favorece o conhecimento, o desenvolvimento e promove ainda, o prazer em brincar. De acordo com o que a autora cita de Vygotsky (2003), o *faz-de-conta* é uma atividade que promove um grande desenvolvimento cognitivo à criança, pois permite a estimulação da imaginação, a capacidade de fazer planos, de imaginar momentos lúdicos, criar e respeitar regras independentemente da situação.

O jogo simbólico entende-se pela assimilação do “eu”. Deste modo, a criança tem preferência de participar em todos os jogos que evidenciem movimentos corporais, imitações e algumas descobertas que ajudam no seu desenvolvimento integral.

As brincadeiras mais simples em que a criança participa são verdadeiros estímulos ao seu desenvolvimento intelectual. Deste modo, em quantos mais jogos simbólicos a criança participar, mais informações recolhe e, conseqüentemente, mais conhecimentos adquire.

É sabido que a brincadeira do jogo *faz-de-conta* é uma forma das crianças desenvolverem a linguagem, na medida em que a criança ao imaginar comunica, constrói histórias e expressa as suas vontades e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como futuras profissionais da educação, toda a formação, toda a prática desenvolvida contribui certamente para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Neste caso, não foi exceção. A oportunidade que nos foi dada de acompanhar um grupo de crianças durante um ano letivo completo foi uma mais-valia, pois permitiu-nos estar mais próximas de uma realidade que nos acompanhará por muitos anos.

É certo que adquirir conhecimentos sobre uma profissão requer tempo e dedicação, pois é um processo complexo. Quando nos foi dada a oportunidade de estar em contacto direto com um grupo e ainda iniciar uma investigação, foi algo bastante enriquecedor para nós.

Este estudo incidiu sobre dois grupos de crianças. Um grupo pertence a uma IPSS e é constituído por 19 crianças, de quatro, cinco e seis anos de idade, sendo que 13 são do género feminino e seis do género masculino. O outro grupo pertence a um JI privado, constituído por 33 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Do grupo das 19 crianças, participaram neste estudo 17 crianças. No grupo das 33 crianças, apenas participaram seis elementos, perfazendo um total de amostra de 23 crianças. Com este estudo, pretendeu-se observar formalmente a brincadeira *faz-de-conta* e, ainda, encontrar relações entre variáveis, nomeadamente a idade e o sucesso ou o insucesso (por exemplo), em tarefas de crença falsa, de modo a poder verificar se há alguma forte relação entre o *faz-de-conta* e a *Teoria da Mente*.

É importante referir que do ponto de vista da investigadora houve uma grande limitação neste estudo: o tempo disponível que, conseqüentemente, não permitiu conseguir uma amostra maior e, assim, não foi possível manter a mesma equilibrada no que diz respeito ao género e, assim, talvez, obter outro tipo de resultados.

Como foi dito, considerar-se-ia necessário para este estudo mais tempo dedicado, pois para além de se obter uma amostra maior, são muitos os pormenores, muitas as situações que as crianças nos proporcionam e que, muitas vezes, não somos capazes de tirar total proveito delas. Uma vez que uma criança não tem o mesmo nível de desenvolvimento no início do ano letivo que tem no final do ano, seria curioso ver se existe alguma diferença nas brincadeiras *faz-de-conta* entre os dois períodos de tempo.

Além do tempo prolongado, deveria ser realizada uma nova recolha de dados, desta vez uma maior amostra e mais equilibrada, no que diz respeito ao género. Só deste modo, poderíamos analisar melhor determinados resultados, como por exemplo, se o género tem influência na liderança.

Contudo, apesar das limitações acima referidas esta investigação apresentou-se relevante, na medida em que, foi possível, verificar que o jogo simbólico é muito importante para a criança pois ajuda-a a desenvolver as suas habilidades e a aprender a conviver com o outro e, assim, ser capaz de compreender os estados mentais dela própria e das outras crianças que a rodeiam. Deste modo, é possível afirmar que a compreensão dos estados mentais se encontra intimamente relacionada com o *jogo faz-de-conta*, que por sua vez, permite à criança uma maior perceção do mundo social.

Partindo do estudo realizado e da sua reflexão, pareceu importante levantar uma questão com o intuito de dar continuidade em investigações futuras, de modo a haver uma maior e melhor perceção do jogo simbólico desenvolvido pelos mais pequenos. A este respeito realça-se, assim, a seguinte questão: em relação aos conflitos em situações *faz-de-conta* e analisando os dados, podemos concluir que os conflitos são normais nestas idades. Portanto, o que fazer para podermos alterar esse comportamento?

Em suma, pode-se concluir que o jogo simbólico é um momento de grande felicidade para a criança, onde é possível observar as suas conquistas, desafiar os seus limites, colocar toda a sua energia na brincadeira e, ainda, desenvolver a sua coordenação motora, o raciocínio lógico, ganhar uma maior confiança em si própria, permitindo aperfeiçoar os seus conhecimentos. É possível, também afirmar que a brincadeira simbólica faz parte da rotina diária das crianças, a partir do momento em que se torna mediadora para uma aprendizagem mais satisfatória.

O ato de brincar caracteriza-se essencialmente como forma de comunicação. É só a partir da comunicação que a criança é capaz de adquirir novos conhecimentos, na medida em que, se torna mais autónoma e criativa. Por isso, e como muitas vezes já foi referido, os momentos de brincadeira devem ser lúdicos, porque para além de concederem momentos de lazer à criança, deverá ser também prazerosa enquanto ato de aprendizagem concernente à aprendizagem social, nomeadamente, através da Teoria da Mente.

Será atentando nestes aspetos que poderemos cada vez mais valorizar o brincar enquanto fator determinante para o desenvolvimento infantil e, corroborando com Fantacholi (2011), vir a “diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta

Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa

Bento, A. (2008). “Desafios à liderança em contextos de mudança”. In Mendonça, A. & Bento, A. (org). (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira

Brown, S., Vaughan, C. (2009). *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York: Avery

Carita, A. (2005) *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*. Editor: Campo das Letras

Chateau, J. (1975) *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora

Dunn, J. (2000). State of the art: siblings. *The Psychologist*. (pp.244-248). Oxford: Blackwell Publishing

Fantacholi, F. (2011). O Brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. *Revista científica aprender*. 5ª Edição/Dezembro. Acedido em: 1/9/2015. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=48>

Feldman, I., Souza, M. (2011). A Percepção da Brincadeira de Faz-de-conta por Crianças de uma Instituição da Educação Infantil. *Revista Interinstitucional de Psicologia*. Vol.4, nº1/jan-jun. acedido em: 9/9/2015. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/142/194>

Fernandes, A. (2012). *Percepções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em: 9/9/2015. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8109/1/ulfpie043106_tm.pdf

Fernandes, A. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar – Diferenças e Semelhanças de Género* (Tese de Mestrado). Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação. Acedido em: 20/04/2015. Disponível em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1611/1/Relat%C3%B3rio%20Reformulado.pdf>

Freitas, L., Prestes, A. & Santos, D. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol.18. nº2/maio-agosto. São Paulo. Acedido em: 12/9/2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0247.pdf>

Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores

Gillian, C. (1997) *Teoria Pedagógica e Desenvolvimento da Mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Guimarães, M.A. & Costa, I. A. (1986). *Eu Era a Mãe. Perspetivas Psicopedagógicas da Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Divisão da Educação Pré-Escolar. Direção Geral do Ensino Básico – Ministério da Educação

Howes, C., Unger, O. & Matheson, C. (1992). *The Collaborative construction of pretend: social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press

Inchausti, G. & Sperb, T. M. (1999). *Teoria da Mente: diferentes abordagens*. Consultado a: 7/05/2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=501027972999000200004&script=sci_arttext

Kamii, C. & Devries, R. (1991). *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas

Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e as suas teorias*. Brasil: Pioneira Thomson Leraning

Kishimoto, T. M. (2003). *O Jogo e a Educação Infantil*. Brasil: Pioneira Thomson Leraning

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos jogos – Brincar através dos Tempos*. Santa Maria da Feira: Teorema

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação)

Oliveiral, S. E. & Pereira, P. H., et al. (2012). *Desenvolvimento sociocognitivo da teoria da mente: estudos interventivos com crianças de 3 e 4 anos*. Acedido a: 7/05/2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=51808-5687201000100004&script=sci_arttext

Perner, J., Rufifman, T. & Leekan, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 1228-1238.

Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Pinto, A. M. (2011). A Brincadeira de Faz-de-Conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. Ano 4, 3ª Edição/ Março-Maio. Acedido em 7/6/2015. Disponível em: http://www.usp.br/anagrama/Souza_brincadeira.pdf

Rubio, J., Silva, R.(2014). A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. Vol.5, nº1. Acedido em 9/9/2015. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Roseli.pdf

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Soci L*, (2), 46-64.

Sheridan, M. (2011). *Play in Early Childhood – From birth to six years*. Third Edition. New York: Routledge

Silva, E. (2010). Hoje é proibido brincar! *Cadernos de Educação de Infância*, vol.90.(40)

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água.

Wallon, H. (1970). *Do Ato ao Pensamento – Ensaio de Psicologia Comparada*. Moraes Editores.

Winnicott, D. W. (1971). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA

ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DA CRIANÇA

FICHA DA CRIANÇA

Nome:..... Código:

Idade (em meses):..... Fratria:.....

Profissão do Pai: Profissão da mãe:

Situação: Brincadeira na Casinha

- Tempo passado em jogo simbólico:
- N° de conflitos:
- Quantos conflitos causou:

- Estratégias de resolução:

Situação: Ana e Maria

- Tempo de resposta 1:..... segs
- Tempo de resposta 2:..... segs
- Tempo total de resposta:..... segs

- Sucesso: Sim Não

ANEXO 2 – TABELA DE OBSERVAÇÃO

1: Género 2 Visible: 17 of 17 Variables

	Gênero	Idade_meses	Fratrão	Ana_Maria_T1	Ana_Maria_T2	TT_com_Sucesso	TT_sem_sucesso	Sucesso	TT_JS	Freq_conflit	Estrat_Resolucao	Sit_escolhida_JS	Liderança	Inicia_confl	Quantos_inic	Res_conf_q_prov	Res_conf_prov_out
1	2	71	1	1	.	1	.	1	30	2	1	1	2	2	1	2	2
2	2	74	1	2	.	2	.	1	30	2	1	1	2	2	1	1	0
3	2	73	0	7	.	7	.	1	30	2	.	1	1	1	.	0	2
4	1	66	0	1	.	1	.	1	30	2	.	1	1	1	.	0	0
5	2	62	2	4	2	.	6	2	25	1	.	2	1	1	.	0	2
6	2	71	1	3	2	.	5	2	25	1	.	2	1	1	.	0	0
7	2	61	0	1	1	.	2	2	25	1	4	2	2	2	1	1	0
8	2	71	1	3	.	3	.	1	25	2	.	2	2	1	.	0	0
9	2	69	2	5	2	7	.	1	25	2	4	2	2	2	2	1	0
10	1	69	1	2	.	2	.	1	25	2	.	2	1	1	.	0	2
11	2	63	1	6	2	.	8	2	25	0	.	2	1	1	.	0	0
12	2	58	0	4	1	.	5	2	25	0	.	3	1	1	.	0	0
13	2	62	0	4	.	4	.	1	25	1	.	4	1	1	.	0	2
14	2	69	1	3	.	3	.	1	25	0	.	3	2	1	.	0	0
15	1	68	0	2	1	.	3	2	25	0	.	3	1	1	.	0	0
16	1	68	0	1	.	1	.	1	25	1	.	4	1	1	.	1	0
17	1	69	1	5	.	5	.	1	25	1	5	4	2	2	1	1	0
18	1	71	0	5	.	5	.	1	20	1	.	1	1	1	.	0	2
19	2	74	0	4	.	4	.	1	20	1	4	1	2	2	1	1	0
20	2	72	0	3	.	3	.	1	20	1	.	1	1	1	.	0	0
21	1	60	1	6	5	.	11	2	20	1	3	5	1	2	1	1	0
22	1	60	1	4	5	.	9	2	20	1	.	5	2	1	.	0	0
23	2	68	0	3	4	.	7	2	20	1	.	5	2	1	.	0	0
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	
33																	
34																	
35																	
36																	
37																	

1: Gênero 2

Visible: 17 of 17 Variables

	Gênero	Idade_meses	Fratia	Ana_Maria_T1	Ana_Maria_T2	TT_com_Sucesso	TT_sem_sucess	Sucesso	TT_JS	Freq_conflit	Estrat_Resolucao	Sit_escolhida_JS	Liderança	Inicia_confl	Quantos_inic	Res_conf_q_prov	Res_conf_prov_out	v
1	Feminino	71	1	1	.	1	.	Sim	30	2	1	Almoço	Sim	Sim	1	Sim	Sim	
2	Feminino	74	1	2	.	2	.	Sim	30	2	1	Almoço	Sim	Sim	1	Não	Não se envolveu	
3	Feminino	73	0	7	.	7	.	Sim	30	2	.	Almoço	Não	Não	.	Não provocou co...	Sim	
4	Masculino	66	0	1	.	1	.	Sim	30	2	.	Almoço	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
5	Feminino	62	2	4	2	.	6	Não	25	1	.	Vestir Roupas	Não	Não	.	Não provocou co...	Sim	
6	Feminino	71	1	3	2	.	5	Não	25	1	.	Vestir Roupas	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
7	Feminino	61	0	1	1	.	2	Não	25	1	4	Vestir Roupas	Sim	Sim	1	Não	Não se envolveu	
8	Feminino	71	1	3	.	3	.	Sim	25	2	.	Vestir Roupas	Sim	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
9	Feminino	69	2	5	2	7	.	Sim	25	2	4	Vestir Roupas	Sim	Sim	2	Não	Não se envolveu	
10	Masculino	69	1	2	.	2	.	Sim	25	2	.	Vestir Roupas	Não	Não	.	Não provocou co...	Sim	
11	Feminino	63	1	6	2	.	8	Não	25	0	.	Vestir Roupas	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
12	Feminino	58	0	4	1	.	5	Não	25	0	.	Hora de Dormir	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
13	Feminino	62	0	4	.	4	.	Sim	25	1	.	Hora de Acordar	Não	Não	.	Não provocou co...	Sim	
14	Feminino	69	1	3	.	3	.	Sim	25	0	.	Hora de Dormir	Sim	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
15	Masculino	68	0	2	1	.	3	Não	25	0	.	Hora de Dormir	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
16	Masculino	68	0	1	.	1	.	Sim	25	1	.	Hora de Acordar	Não	Não	.	Não	Não se envolveu	
17	Masculino	69	1	5	.	5	.	Sim	25	1	5	Hora de Acordar	Sim	Sim	1	Não	Não se envolveu	
18	Masculino	71	0	5	.	5	.	Sim	20	1	.	Almoço	Não	Não	.	Não provocou co...	Sim	
19	Feminino	74	0	4	.	4	.	Sim	20	1	4	Almoço	Sim	Sim	1	Não	Não se envolveu	
20	Feminino	72	0	3	.	3	.	Sim	20	1	.	Almoço	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
21	Masculino	60	1	6	5	.	11	Não	20	1	3	Mercearia	Não	Sim	1	Não	Não se envolveu	
22	Masculino	60	1	4	5	.	9	Não	20	1	.	Mercearia	Não	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
23	Feminino	68	0	3	4	.	7	Não	20	1	.	Mercearia	Sim	Não	.	Não provocou co...	Não se envolveu	
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		
32																		
33																		
34																		
35																		
36																		
37																		

Data View Variable View

ANEXO 3 – ANA E MARIA

