



**Prática de Ensino Supervisionada  
em Educação Pré-Escolar**

**Paula Alexandra Leal Ribeiro**

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar**

**Orientado por**

**Mestre Maria Angelina Sanches**

**Bragança  
2011**

## **Agradecimentos**

Ao terminar esta etapa quero manifestar os meus reconhecidos agradecimentos a todos aqueles que me ajudaram, de uma ou outra forma, a concretizá-la.

Agradeço especialmente à professora Angelina Sanches por me ter apoiado e incentivado ao longo de todo este processo, pelas palavras de incentivo e estímulo, sem as quais não teria conseguido chegar até aqui.

A todos os professores e colegas que durante a licenciatura e o mestrado apoiaram e cimentaram os nossos conhecimentos, contribuindo para que pudesse concretizar este trabalho.

À educadora e a todas as crianças da sala onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionado, bem como aos seus familiares que colaboraram activamente na concretização das propostas que nos propusemos desenvolver.

À direcção e pessoal da instituição onde trabalho, pelo apoio incondicional e oportunidades criadas para que pudesse frequentar este curso.

Aos meus amigos que me apoiaram e incentivaram com palavras de estímulo.

Aos meus familiares que acreditaram sempre em mim, em particular aos meus pais e irmãos que me ajudaram a tornar possível este trabalho e à minha avó pela ausência.

A todos o meu agradecimento.

## Resumo

O presente trabalho inscreve-se no âmbito da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, e tem como principal objectivo aprofundar a reflexão sobre a mesma, destacando a importância que a actividade lúdica assume no processo de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar.

Neste sentido, releva-se a importância dos brinquedos e do brincar/jogar enquanto meios de construção de aprendizagens significativas e de aquisição cultural pelas crianças.

A acção educativa desenvolveu-se numa instituição particular de solidariedade social e envolveu vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Como suporte metodológico seguimos a linha orientadora de investigação-acção onde valorizamos a intervenção, a pesquisa e inovação como processos facilitadores do necessário suporte para o desenvolvimento de uma acção educativa pré-escolar de qualidade e para o nosso próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

O quadro teórico do trabalho assenta em perspectivas de cariz socioconstrutivistas e, através dele, procuramos aprofundar conhecimentos acerca da actividade lúdica enquanto meio de aprendizagem das crianças.

As experiências de aprendizagem e informação sobre elas recolhida, através de diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, permitem considerar que a actividade lúdica (brincar/jogar) se constitui como uma ferramenta pedagógica essencial e que deve ser valorizada, no sentido de criar oportunidades ricas e estimulantes de aprendizagem e de conhecimento do meio sociocultural em que as crianças se integram. Assim, releva-se o prazer, o envolvimento, a curiosidade, a descoberta e a interacção que os brinquedos podem suscitar nas crianças, o que requer ter em conta as oportunidades que, neste sentido, são criadas nos contextos de educação pré-escolar.

**Palavras-Chave:** Educação pré-escolar, brincar e jogar, actividade lúdica, estratégias de aprendizagem.

## **Abstract**

The present work falls within the framework of the supervised teaching practice in pre-school education, developed in a context of nursery school, and has as main goal to further reflect on it, highlighting the importance that the leisure/playful activity takes on the learning process of children at pre-school age.

In this sense, one would stress the importance of toys and playing as a means of construction of significant learning experiences and cultural acquisition by children. The educational action has developed in a private institution of social solidarity and involved twenty-five children aged between three and four years.

As methodological support one followed the guidance of research-action where we value the intervention, the research and innovation as processes that facilitate the necessary support for the development of an educational action for pre-school quality and for our own personal and personal development.

The theoretical framework of the work is based on perspectives of socio-constructivist nature and, through it one has sought to deepen knowledge about the leisure/playful activity as a means of children's learning.

The learning and information experiences collected on them through different sources and techniques of data gathering permit the inference that leisure/playful activity (playing) is viewed as a pedagogical essential tool and should be valued, in the sense of creating rich and stimulating learning opportunities and knowledge of the socio-cultural environment in which children are integrated. Thus, one highlights the pleasure, the involvement, the curiosity, the discovery of and the interaction that toys may raise in children, and this requires taking into account the opportunities that, in this sense, are created in the contexts of pre-school education.

**Keywords:** Pre-school, play, play activities, learning strategies.

## Índice Geral

Agradecimentos . . . . .	i
Resumo . . . . .	ii
Abstract . . . . .	iii
Índice de Figuras . . . . .	vii
Índice de Gráficos . . . . .	x
Índice de Quadros . . . . .	x
Introdução . . . . .	1
Capítulo 1. Prática profissional em contexto pré-escolar. . . . .	3
1. Caracterização do contexto. . . . .	4
1.1 Caracterização da instituição. . . . .	4
1.2 Caracterização do grupo de crianças. . . . .	5
1.3 Organização do ambiente educativo . . . . .	9
1.3.1 Caracterização do espaço . . . . .	10
1.3.2 Espaço exterior. . . . .	16
1.3.3 Rotina diária . . . . .	17
1.3.4 Interações . . . . .	19
1.4 Fundamentação das opções educativas . . . . .	19
1.5 Desenvolvimento do projecto . . . . .	21
Capítulo 2. Enquadramento teórico . . . . .	23
2.1 (Re)pensar as estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças	24
2.1.1. Perspectiva de Piaget . . . . .	24

2.1.2. Perspectiva de Vygotsky. . . . .	26
2.1.3. Perspectivas de Bruner . . . . .	29
2.2 O brincar/jogar enquanto estratégia de aprendizagem das crianças . . . . .	31
2.3 O papel do adulto na brincadeira/jogo da Criança . . . . .	33
2.3.1 A utilização dos brinquedos e suas implicações no desenvolvimento das crianças . . . . .	35
2.4 A evolução do brinquedo. . . . .	37
2.4.1 Brinquedos tradicionais . . . . .	38
2.4.2 O brinquedo educativo . . . . .	40
2.5 O brinquedo como promotor cultural . . . . .	41
Capítulo 3. Metodologia de Investigação . . . . .	44
3. Metodologia . . . . .	45
3.1 Razões de Estudo. . . . .	45
3.2 Questões e objectivos de estudo . . . . .	45
3.3 Participantes . . . . .	46
3.3.1 Natureza do estudo. . . . .	46
3.4 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados . . . . .	47
Capítulo 4. Acção educativa . . . . .	48
4. Descrição da Acção educativa . . . . .	49
4.1 Descrição das experiências de aprendizagem . . . . .	50
4.1.1 Visita ao museu do brinquedo . . . . .	50
4.1.2 Experiência de aprendizagem - As diferentes sementes . . . . .	54
4.1.3 Experiência de aprendizagem - Construção de um teatro de fantoques. . . . .	62

4.1.4 Colaboração dos pais e de idosos da comunidade na descoberta e construção de brinquedos . . . . .	65
4.1.5 Construção de brinquedos a partir da reutilização de materiais de desperdício. . . . .	74
4.1.6 Exposição de brinquedos antigos . . . . .	81
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos dados . . . . .	84
5. Apresentação e discussão dos dados . . . . .	85
5.1 Dados de diálogos com as crianças . . . . .	85
5.2 Triangulação dos dados . . . . .	89
Considerações finais . . . . .	92
Referências bibliográficas . . . . .	93

## Índice de Figuras

Fig.1 - Quadro da Rotina diária . . . . .	10
Fig.2 - Quadro das presenças . . . . .	10
Fig.3 - Quadro do tempo . . . . .	10
Fig.4 - Área da expressão dramática/Faz de conta . . . . .	12
Fig.5 - Área da expressão plástica . . . . .	13
Fig.6 - Área dos jogos . . . . .	13
Fig.7 - Área da biblioteca. . . . .	14
Fig.8 - Acolhimento . . . . .	14
Fig.9 - Móvel TV e armário do material . . . . .	14
Fig.10 - Armário do material . . . . .	15
Fig.11 - Planta da sala . . . . .	16
Fig.12 - Recreio . . . . .	17
Fig.13 - Visualização do globo e do mapa . . . . .	51
Fig.14 - Teia de palavras . . . . .	52
Fig.15 - Visita ao museu do brinquedo . . . . .	52
Fig.16 - Carrinho de rolamentos . . . . .	53
Fig.17 - Formação de conjuntos e construção de padrões . . . . .	55
Fig.18 - Registo das ideias prévias das crianças . . . . .	56
Fig.19 - Realização da actividade prática . . . . .	57
Fig.20 - Resultados da actividade prática . . . . .	57
Fig.21 - Ficha de registo . . . . .	58

Fig.22 - Sementeira . . . . .	59
Fig.23 - Plantas resultantes da actividade prática . . . . .	60
Fig.24 - Trabalho sobre o bugalho . . . . .	63
Fig.25 - Construção dos brinquedos . . . . .	63
Fig.26 - Teatro de fantoches . . . . .	64
Fig.27 - Aprender a brincar com o arco . . . . .	66
Fig.28 - Carro de rolamentos . . . . .	67
Fig.29 - Armónica . . . . .	67
Fig.30 - Uma mãe partilha com o grupo as suas bonecas antigas . . . . .	68
Fig.31 - Uma mãe partilha os seus conhecimentos . . . . .	69
Fig.32 - Arco de pneu . . . . .	71
Fig.33 - Arco de metal . . . . .	71
Fig.34 - Comboio de latas . . . . .	71
Fig.35 - Carro de cortiça . . . . .	71
Fig.36 - Realização de um desenho à vista . . . . .	72
Fig.37 - Conversa sobre o triciclo . . . . .	73
Fig.38 - Construção de uma bola de trapos . . . . .	73
Fig.39 - Materiais de desperdício . . . . .	75
Fig.40 - Pintura dos materiais . . . . .	76
Fig.41 - União dos materiais . . . . .	76
Fig.42 - Construção de minhocas reutilizando materiais de desperdício . . . . .	77
Fig.43 - Triciclo . . . . .	78
Fig.44 - Roda . . . . .	78
Fig.45 - Comboio de latas . . . . .	78

Fig.46 - Arco . . . . .	78
Fig.47 - Carros de cortiça e canas . . . . .	78
Fig.48 - Pião . . . . .	78
Fig.49 - Jogo do lencinho . . . . .	78
Fig.50 - Jogo do bom barqueiro . . . . .	78
Fig.51 - Jogo da macaca . . . . .	79
Fig.52 - Saltar à corda . . . . .	79
Fig.53 - Corrida de sacos . . . . .	80
Fig.54 - Corrida com colher . . . . .	80
Fig.55 - Corrida de andas . . . . .	80
Fig.56 - Corrida de rodas . . . . .	81
Fig.57 - Realização de um pic-nic . . . . .	81
Fig.58 - Descobrimo os materiais mais pesados . . . . .	82
Fig.59 - Tabela de dupla entrada . . . . .	82
Fig.60 - Exposição de brinquedos antigos . . . . .	83

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Habilitações académicas dos pais . . . . .	8
Gráfico 2 – Actividade profissional dos pais . . . . .	9
Gráfico 3 – Identificação dos brinquedos utilizados pelos pais enquanto crianças .	86
Gráfico 4 – Identificação dos brinquedos utilizados pelos avós enquanto crianças .	87
Gráfico 5 – Jogos que as crianças conhecem que tivessem feito parte das brincadeiras dos pais ou avós . . . . .	88
Gráfico 6 – Brinquedos preferidos pelas crianças . . . . .	89

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Inscrições das crianças. . . . .	6
Quadro 2 – Actividade profissional dos pais . . . . .	9
Quadro 3 – Rotina diária . . . . .	18
Quadro 4 – Síntese das perspectivas sobre o jogo em Piaget e Vygotsky . . . . .	29

## Introdução

São muitos os autores que hoje acentuam a importância que assume a actividade lúdica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, porém, na prática carecem de melhor atenção e valorização as oportunidades de brincar e de jogar de que usufruem, no sentido de se apresentarem potencialmente estimulantes e gratificantes do ponto de vista da sua progressão e recreação.

Assim, e no que se refere à educação pré-escolar, como lembra Vasconcelos (2008), o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006) *Starting Strong II*, recomenda que é importante “que se preserve a ludicidade como principio pedagógico essencial” (p. 162), carecendo, por isso, prestar-se atenção aos materiais que se colocam à disposição das crianças para brincar.

Assim e reconhecendo a importância da nossa implicação em contribuir para que as crianças possam usufruir de melhores oportunidades lúdicas e de aprendizagem, entendemos ser pertinente aprofundar a reflexão acerca desta questão e promover experiências de aprendizagem em que o brincar e jogar se constituísse como uma importante “ferramenta” pedagógica ao serviço dos mais novos.

Nesta linha de pensamento procurámos, também, perceber quais eram as percepções que as crianças possuíam sobre os brinquedos e sobre as potencialidades de aprendizagem que ofereciam.

Estando, portanto, subjacente às actividades que desenvolvemos no decurso da prática de ensino supervisionada a valorização da dimensão lúdica, merecem-nos particular reflexão, neste relatório, as que se prenderam com a descoberta e mobilização de diferentes tipos de brinquedos e de jogos no desenvolvimento da acção educativa. Relevamos ainda as experiências de envolvimento dos pais e da comunidade neste processo, valorizando os seus saberes, experiências e vivências no que diz respeito aos brinquedos e aos jogos que fizeram parte da sua infância.

Para melhor podermos compreender as diferentes componentes que integram este trabalho, organizámo-los em cinco capítulos. No primeiro, é feita uma contextualização da prática profissional, caracterizando o contexto, o grupo de crianças e o contexto educativo, descrevendo a organização do espaço interior e exterior, a rotina diária e as interacções estabelecidas, bem como as linhas pedagógicas em que apoiamos a acção educativa.

No segundo capítulo, apresenta-se o quadro teórico, o qual nos permite perceber o brincar/jogar enquanto estratégia de aprendizagem no pré-escolar, recorrendo, para o efeito, aos contributos teóricos de Piaget, Vygotsky e Bruner sobre o jogo. É ainda referida a relação entre o brincar e o desenvolvimento, bem como o papel do adulto no brincar. Salientamos ainda a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil e, por fim, apontamos algumas das razões que nos permitem entender o brinquedo como promotor sociocultural.

No que se refere ao terceiro capítulo descrevemos a metodologia utilizada, quais as razões e objectivos do estudo, bem como, as técnicas instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados. Por último explicamos como se processa a triangulação dos dados.

No capítulo quatro descrevemos e reflectimos sobre algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, procurando sublinhar os aspectos considerados mais relevantes em termos do percurso formativo de crianças e adultos nelas envolvidos.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os dados resultantes do diálogo com as crianças e triangulamos estes dados com outros recolhidos durante a realização das experiências de aprendizagem.

Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e os contributos para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional, bem como algumas sugestões em termos de continuidade da acção e investigação neste domínio.

## **Capítulo 1**

### **Prática profissional em contexto pré-escolar**

## **1. Caracterização do contexto**

### **1.1. Caracterização da instituição**

A prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida num Jardim-de-infância que se encontra inserido na rede privada de educação pré-escolar, sendo uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), encontra-se inserido num contexto urbano do distrito do Porto.

O actual edifício onde funciona o Jardim-de-infância foi construído de raiz e tem menos de uma década de construção, embora a instituição se encontre em funcionamento há já 22 anos. Encontra-se inserido numa zona habitacional, sendo circundada por uma pequena zona verde. Perto desta instituição situa-se a Escola de Ensino Básico e o Centro de Saúde. As vias de acesso existentes encontram-se em bom estado e tratando-se de uma zona habitacional o fluxo de trânsito é reduzido o que tornará possível o rápido acesso a este local, sempre que necessário.

As suas valências compõem-se por Creche, Jardim de Infância e Actividades de Tempos Livres, que passamos a designar por A.T.L.

No piso inferior funciona a Creche, constituída por uma sala destinada à higiene e alimentação; dormitório e sala de actividades, e ainda, por duas salas para crianças de um e dois anos, ambas subdivididas em sala de actividades e dormitório. Ainda neste piso, funciona o jardim-de-infância que dispõe de três salas de actividades, uma para cada faixa etária. No primeiro andar funciona o A.T.L. equipado com três salas de actividades, três oficinas e uma sala de informática. Das instalações consta ainda um refeitório e respectiva cozinha para a confecção de refeições e vários espaços de higiene. É ainda de salientar a existência de um salão polivalente que serve como recreio interior, e para a realização de actividades de expressão motora, bem como, para a realização de actividades com toda a comunidade escolar. Todos estes espaços dispõem de aquecimento central, promovendo o bem-estar das crianças durante os meses de inverno. O espaço exterior é constituído por um recreio apetrechado com baloiços e escorregas adequados às várias idades das crianças promovendo o desenvolvimento de inúmeras oportunidades de desenvolvimento.

Esta instituição apresenta um horário adequado às necessidades dos pais, estando

aberta das 7h e 30m às 19h, incluindo para além da componente lectiva a componente de apoio à família.

Todos estes aspectos são devidamente equacionados no sentido da instituição apresentar características de funcionamento capazes de promover o desenvolvimento de uma acção educativa de qualidade.

No que se refere aos recursos humanos, no presente ano lectivo a instituição é frequentada por 162 crianças distribuídas pelas diferentes valências. O jardim-de-infância é a valência onde se encontra um maior número de crianças (76), seguindo-se do A.T.L. (50) e a creche (36).

O corpo docente da instituição é composto por cinco educadoras de infância, sendo que duas exercem funções na creche e três no jardim-de-infância. As actividades do A.T.L. são asseguradas por duas animadoras socioculturais.

No que diz respeito ao pessoal não docente este é constituído por 12 auxiliares da acção educativa, desempenhando seis funções na creche, três no jardim-de-infância e três no A.T.L. A instituição conta ainda com duas auxiliares de serviços gerais, um motorista, uma cozinheira e duas ajudantes de cozinha.

## **1.2. Caracterização do grupo de crianças**

Tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo e as diferentes idades, são factores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento (ME/DEB, 1997).

Assim, no início do ano lectivo 2010/2011 a sala de crianças de três anos onde decorreu a prática de Ensino Supervisionada era constituída por um grupo de 25 crianças, sendo que 15 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As suas idades encontram-se entre os três e quatro anos.

De acordo com dados fornecidos pela educadora, dez crianças entraram pela primeira vez no jardim-de-infância, tendo estado anteriormente ao encargo de amas, familiares ou avós. Por sua vez, treze crianças frequentam o jardim-de-infância pela terceira vez e duas das crianças estão matriculadas pela segunda vez, como pode ver-se no seguinte quadro 1.

	Crianças		
	F	M	Total
1ª Vez	6	4	10
2ª Vez	0	2	2
3ª Vez	4	9	13
Total	10	15	25

**Quadro 1** – Inscrições das crianças

Assim, tendo em conta a idade das crianças pode entender-se, de acordo com a caracterização dos estádios de desenvolvimento apresentada por Piaget (1990), que se situam no estágio pré-operatório. Este é caracterizado pela fantasia, o que permite às crianças dar asas à sua imaginação e explorar o mundo envolvente. A comunicação nesta fase assume um papel muito importante razão pela qual foi muito trabalhada com o grupo. As horas de acolhimento e reflexão promoveram esta prática apresentando-se como uma forma das crianças expressarem os seus sentimentos, organizarem pensamentos e desenvolverem capacidades sociais, aprendendo a conviver e a trabalhar em grupo. Este último aspecto, foi identificado, no início do ano, como necessitando ser muito trabalhado, pois, o grupo manifestava-se muito activo e, por conseguinte, necessitava que o espaço estivesse organizado de modo a poder movimentar-se e envolver-se em actividades diversas. As crianças manifestavam interesse em aprender e fazer as suas descobertas, mas também dificuldades a arrumar o que desarrumavam manifestando-se muito barulhentas. Devido a este factor, para além da definição e discussão, em conjunto das regras de vida em grupo, o grupo precisava ser lembrado, muitas vezes, de algumas delas.

No que se refere às relações criança/criança a sua maioria brincava em grupo estabelecendo relações positivas, existindo, porém, algumas que embora se relacionassem com os outros, preferiam brincadeiras mais autónomas.

O grupo demonstrou um grande interesse por canções e pela repetição da sua mímica. Gostava de aprender coisas novas que o estimulasse, fazendo-os rir, e aderiu muito bem a actividades de leitura de histórias, bem como, a actividades plásticas e de pintura. Gostava de explorar objectos e descobrir e experimentar coisas novas aderindo bem a novas actividades. As crianças manifestavam-se, de um modo geral, muito curiosas, activas, interessadas, participativas e curiosas. Conseguiram concentrar-se numa actividade, embora durante um curto período de tempo.

Todavia, esta tarefa para algumas crianças mais novas era um pouco mais difícil, distraíndo-se muito facilmente com objectos ou colegas do lado, contribuindo, por vezes, para alguma dispersão dos interesses do grupo em relação a algumas actividades realizadas em grande grupo. A maioria das crianças, manifestava ainda atitudes de egocentrismo, envolvendo-se frequentemente na disputa de brinquedos, o que dava origem a conflitos e choros, exigindo por vezes a intervenção do adulto, assumindo o papel de mediador na resolução dos problemas. Manifestando-se um grupo muito activo apresentava, como já referimos, bastantes dificuldades em cumprir as regras e normas de socialização, sobretudo no que respeitava respeitar quem estava a falar.

No que se refere à linguagem eram notórias, em algumas crianças, dificuldades na pronúncia de determinadas palavras, omitindo alguns fonemas que lhes custavam mais a pronunciar e, por isso, era frequente ouvir-se dizer, por exemplo, alguns “cata” em vez de carta. Outros substituíam o fonema mais difícil por um mais simples e em vez de dizerem, por exemplo sapato, diziam “tapato”. Demonstravam ainda muita dificuldade em empregar os tempos verbais correctamente, sendo por isso normal ouvi-los dizer “eu sabo” ou eu “fazi”. Por sua vez, manifestavam-se muito comunicativas e gostavam de dialogar, o que lhes permitia exercitarem a sua linguagem e aprenderem a construir frases correctamente.

Apenas duas crianças conseguiam apertar, sozinhas, os cordões dos sapatos, mas aquelas que manifestavam dificuldades em fazê-lo, já conseguiam, por exemplo, encaixar bem peças dos puzzles e realizar alguns enfiamentos.

De um modo geral, parece-nos poder dizer que as crianças demonstram alguma autonomia (adequada à idade), apresentando, duas delas, algumas dificuldades a este respeito, para o que contamos com a colaboração da família na procura de estratégias que ajudassem a que essas dificuldades fossem superadas.

Estando as crianças envolvidas num núcleo familiar que as influencia, e sendo a família um factor essencial para o bom desenvolvimento das crianças, torna-se importante conhecer a estrutura e ambiente familiar de cada uma, no sentido de melhor podermos compreendê-las e apoiá-las. Como preconizam as OCEPE “(...) recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p. 25).

No que se refere às características das famílias, em termos de idade, verificamos que a maioria dos pais (mãe e pai) se situa na faixa etária dos 31 aos 40 anos. A percentagem de mães nesta faixa é de 54% e a dos pais é de 62%.

No caso das mães segue-se a faixa dos 21 aos 30 anos com 31% dos casos, numa percentagem mais reduzida de 11% encontram-se as mães com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e apenas 4% tem menos ou igual a vinte anos. No que diz respeito aos pais, 25% encontra-se na faixa dos 41 aos 50 anos e 15% dos casos tem idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos, não existindo nenhum pai com idade inferior a 20 anos.

No que diz respeito às habilitações académicas, os dados do gráfico 1 permitem observar que os pais apresentam diferentes níveis de escolaridade, possuindo apenas um o grau de licenciatura.

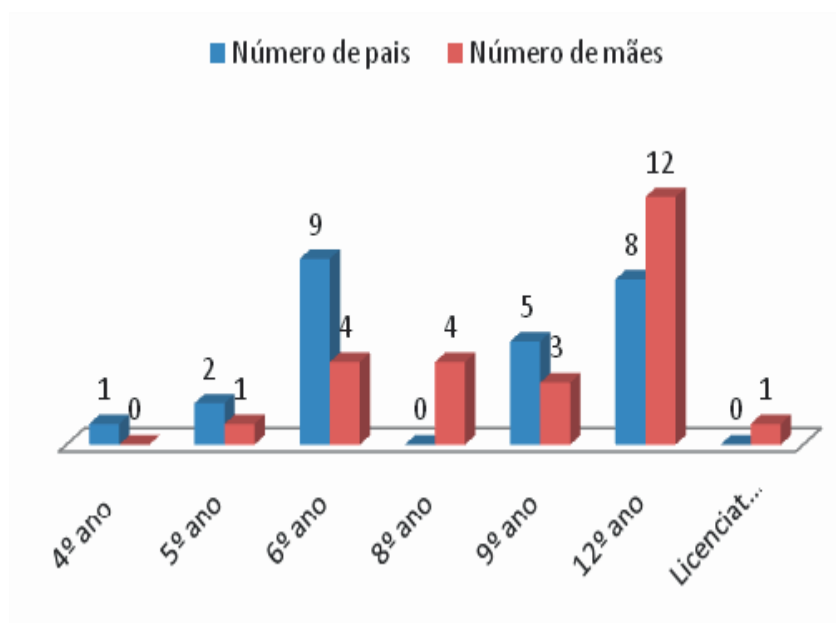
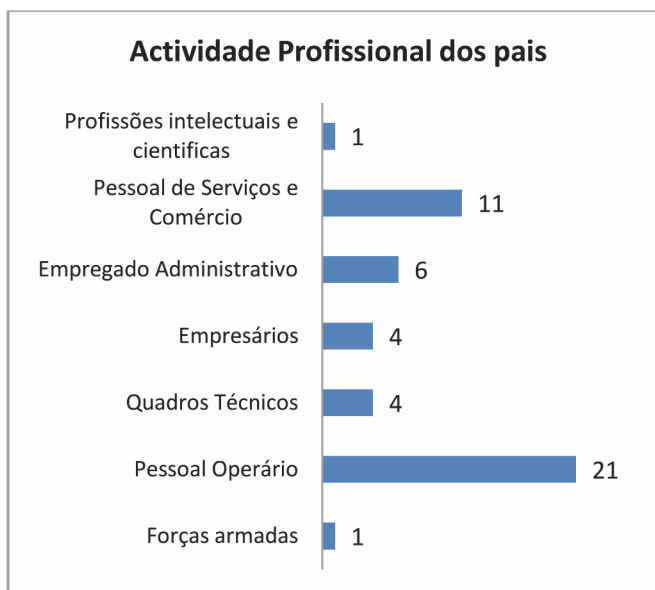


Gráfico n.º 1 – Habilitações académicas dos pais.

Comparando a escolaridade dos dois sexos, verificamos que o grupo das mães apresenta habilitações académicas superiores, uma vez que a maioria possui o 12º ano, (com 12 elementos), seguindo-se o 6º e 8º anos (com 4 elementos cada), o 9º ano (com apenas 3 elementos) e existindo apenas um elemento a possuir o 5º ano e outro a licenciatura. No grupo dos pais a maioria possui apenas o 6º ano, (com 9 elementos), seguido pelo 12º ano (com 8 elementos) e pelo 9º ano (com 5 elementos), não existindo nenhum licenciado. Assim a maioria dos pais apresenta uma escolaridade inferior ao 12º ano apenas existindo um elemento com formação de nível superior.

No que se refere à actividade profissional, a maioria dos pais possui um emprego estável e apenas dois se encontram desempregados.

Forças Armadas	1
Pessoal Operário	21
Quadros Técnicos	4
Empresários	4
Empregado administrativo	6
Pessoal de Serviços e Comércio	11
Profissões intelectuais e científicas	1
Total	48



**Quadro 2** – Actividade profissional dos pais **Gráfico n.º 2** – Actividade profissional dos pais

Como podemos verificar a partir da análise da tabela 2 e do gráfico 2, a maior percentagem dos pais desempenha uma actividade ligada ao *sector operário*, onde se registaram 21 dos casos. Existe ainda um número significativo de funções relacionadas com os *serviços e comércio*, onde se inserem as actividades profissionais de 11 dos pais. Apenas 6 destes exercem funções como *empregados administrativos* e em menor número encontram-se as profissões ligadas aos *quadros técnicos* e *empresários* onde se verificam apenas 4 dos casos. As *profissões intelectuais e científicas* e as *forças armadas* apresentam apenas 1 caso cada.

Relativamente à constituição do núcleo familiar, de forma geral, as famílias são pouco numerosas sendo que a grande maioria apenas tem um irmão ou nenhum.

### 1.3. Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo teve como objectivo proporcionar diferentes acções, direccionando as crianças para a resolução de problemas assim como para a reflexão, fomentando vivências e experiências educativas de natureza diversificada. Pretendemos fomentar a criação de um ambiente securizante e facilitador de aprendizagens autónomas e com os outros, (interacções crianças/criança e crianças/adultos), bem como mobilizar recursos que permitissem favorecer esse processo.

Neste sentido pretendemos criar um ambiente sustentador de uma aprendizagem activa, tentando ir ao encontro dos princípios defendidos pelo modelo High/Scope. Neste modelo a aprendizagem pela acção é vista como uma “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart. 2009, p. 22).

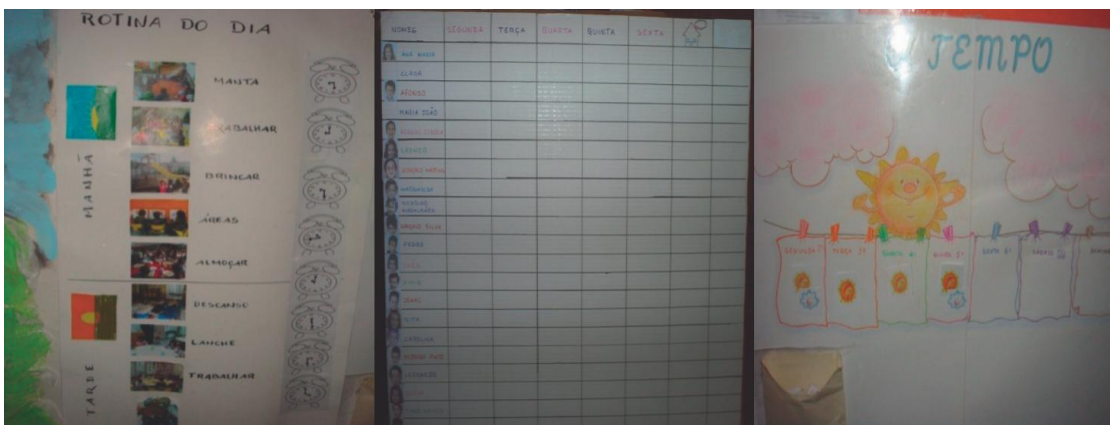
De acordo com as (OCEPE) “(...) a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do Educador” (ME/DEB, 1997, p. 31). Assim, de acordo com as necessidades do grupo foram implementadas áreas de interesse, estabelecendo-se um processo de cooperação entre adulto/criança.

### 1.3.1. Caracterização do espaço

Tal como no estabelecimento da rotina diária, a organização do espaço da sala foi pensado de modo a que as crianças pudessem partilhar ideias e opiniões.

No que diz respeito à sala, esta apresentava um formato rectangular. Tratava-se de uma sala ampla o que permitia que as crianças se movimentassem livremente no espaço. É de salientar a sua grande luminosidade e a possibilidade de visualização do espaço exterior. As paredes encontravam-se pintadas de cor clara, ajudando a dar ainda mais luminosidade à sala. As cadeiras e as mesas apresentavam um tamanho e número adequado às crianças existentes.

A existência de alguns quadros de pilotagem (Niza,1998) como o quadro das presenças dos aniversários, da rotina diária e do tempo tinham como objectivo apoiar as crianças orientando-as e tornando-as mais seguras e autónomas. “ Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque. 1999, p.9).



**Fig. 1** – Quadro da rotina diária

**Fig. 2** – Quadro das presenças

**Fig. 3** – Quadro do tempo

O espaço da sala foi organizado por áreas de interesse encorajando as crianças a realizar diferentes tipos de actividades. Estas apresentavam-se equipadas com variados tipos de materiais, devidamente identificados, proporcionando uma grande variedade de actividades/brincadeiras. Como refere Oliveira-Formosinho (2007b):

Esta organização da sala por áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas. Assim tome-se como exemplo uma sala de actividades organizada em: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (p. 66).

Foram assim criadas quatro grandes áreas, das quais fazem parte a área da expressão dramática/faz-de-conta, onde se encontrava o espaço destinado à casa, integrando cozinha e quarto; a área da expressão plástica, onde se inseria a modelagem, o desenho e a pintura; a área da biblioteca e a área dos jogos.

Estas áreas têm como objectivo promover a acção das crianças através de explorações e manipulações de objectos promovendo um aumento da iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (Hohmann & Weikart. 2009).

Segundo o movimento High/scope, o espaço no pré-escolar deve ser organizado por áreas de interesse assegurando a visibilidade dos materiais assim como a locomoção entre as diferentes áreas. Estas devem ter em conta os aspectos práticos bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades e os materiais existentes ser numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras e a reflectir a vida e experiências familiares das crianças (Hohmann & Weikart. 2009). Foi tentando ir ao encontro destas ideias que as diferentes áreas foram organizadas sendo progressivamente inseridos novos materiais, que despertavam a curiosidade e interesse das crianças. Estas poderiam trocar de área conforme os seus interesses, devendo para isso trocar de lugar com um colega. Desta forma pretende-se transmitir às crianças um sentido de responsabilidade e organização, promovendo ao mesmo tempo a sua autonomia e respeito pelos outros.

Todas as áreas apresentavam-se equipadas com numerosos materiais didácticos e motivadores que visavam promover o desenvolvimento das crianças e possibilitar uma grande variedade de brincadeiras, indo ao encontro das finalidades educativas propostas pela educadora. Horn (2004) preconiza que “(...) é fundamental a criança ter um espaço povoado de objectos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, (...)” (p.19).

A área da expressão dramática/faz-de-conta, procurava representar a estrutura de uma casa reflectindo o meio familiar das crianças. Como refere Júlia Oliveira- Formosinho (2007b):

(...) a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspectiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. (...) E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social. É uma emersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas (Oliveira-Formosinho, 2007b pp. 66).

Com a organização desta área pretendíamos dar a oportunidade às crianças de representarem diversos papéis familiares e acontecimentos que experienciaram, assim, brincando nesta área as crianças tinham a oportunidade de perceber o seu mundo através da representação de papéis (Hohmann & Weikart. 2009). A cozinha encontrava-se equipada com um armário para guardar a loiça; um lava loiça; um frigorifico e um fogão. O quarto continha uma cama; um roupeiro; duas mesinhas de cabeceira e uma cómoda com espelho. A colocação de materiais nesta área foi planeada de acordo com os interesses e as capacidades das crianças. Estavam equipadas com diversos materiais e brinquedos que apoiavam e incentivavam as crianças nas suas actividades de faz-de-conta, podendo contar com alguns materiais reais como perfumes; pentes e colares no caso do quarto, e caixas de cereais; de leite; de bolachas e pratos com as dimensões reais no caso da cozinha.



Fig. 4 – Área da expressão dramática/Faz-de-conta

Nesta área foram introduzidos novos materiais com destaque para os brinquedos antigos que foram sendo deixados pelos pais das crianças. Desta forma, as crianças tive-

ram a oportunidades de brincar e adquirir novas experiências de aprendizagem a partir da acção com estes brinquedos, bem como a representação de novas vivências adquiridas através dos relatos dos pais.

Como já fizemos referência, na área da expressão plástica insere-se a modelagem, o desenho e a pintura. Esta área apresenta-se como um importante factor de desenvolvimento da imaginação e criatividade, permitindo às crianças explorar materiais diversificados, bem como o desenvolvimento da motricidade fina. A modelagem era trabalhada recorrendo a plasticina e pasta de sal e permitia às crianças expressar a sua forma de ver o mundo. A pintura é constituída por um placar com suportes para os diferentes copos de tinta e pincéis. Esta área poderia ser utilizada por três crianças de cada vez, o que permitia a troca de impressões e de ajudas entre elas.



**Fig. 5** – Área da expressão plástica



**Fig. 6** – Área dos jogos

A área dos jogos encontrava-se acessível a todas as crianças e é composta por vários jogos como puzzles; encaixes; jogos de formas geométricas; enfiamentos; dominós; entre outros. A sua utilização permite que as crianças adquiram noções essenciais nas mais variadas áreas de conteúdo. Todos estes jogos encontravam-se adequados à idade e promoviam as mais variadas experiências de aprendizagem

Outra das áreas de que dispunha a sala era a da biblioteca, favorecendo o contacto das crianças com os livros e todo o imaginário em seu redor. Era constituída por um expo-

sitor para colocar os livros que permitia que a capa se tornasse visível a todos as crianças e por um puf e algumas almofadas onde as crianças se sentavam para saborear um livro. Inicialmente esta área era pouco frequentada, o que levou a que se procedesse à sua dinamização, o que aconteceu com a colocação de novos e diferentes livros como enciclopédias infantis, listas telefónicas e variadas revistas. Procurámos despertar as crianças para a emergência da literacia, o interesse pelos livros e o conhecimento de alguns autores, colocando imagens de escritores, nas paredes, à medida que explorávamos algumas das suas obras. Estas iniciativas captaram o interesse das crianças passando a ser normal vermos as crianças a contarem histórias umas às outras a partir das várias imagens dos livros presentes nesta área.



**Fig. 7** – Área da biblioteca

Uma parte importante da sala está destinada à reunião em grande grupo, encontrando-se esta delimitada por uma manta onde os meninos se sentam como pudemos ver na fig. 8.



**Fig. 8** - Acolhimento **Fig. 9** - Móvel Tv e armário do material

A sala conta ainda com um armário para arrumação do material, um armário para a televisão e DVD (fig. 12) e um armário com lavatório. A decoração é feita com trabalhos elaborados pelas crianças existindo um placar para a sua exposição.

Durante o estágio nesta sala promovemos algumas mudanças nas diferentes áreas existentes, com o objectivo de torná-las mais ricas e acessíveis às crianças. Assim, introduzimos um novo armário para colocar o material de expressão plástica, uma vez que este se encontrava num armário fechado e de difícil acesso para as crianças. Com este novo armário as crianças tiveram acesso a todo o material existente na sala como os lápis de cor, lápis de cera, canetas de filtro, tesouras, cola, folhas, entre outros. Introduzi ainda algumas roupas na área do quarto, que permitiram às crianças encarnar novas personagens nas suas brincadeiras. Tínhamos como objectivo introduzir uma nova área do disfarce, mas por falta de espaço esta área não pôde ser introduzida.



**Fig. 10** – Armário do material

Com estas mudanças tencionámos promover um maior desenvolvimento das crianças, indo ao encontro de Horn (2004), quando nos diz “que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis” (p. 20).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b) a organização de espaço em áreas permite às crianças “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (...)” (p. 68).

Em seguida, apresentamos a planta da sala e respectiva legenda, onde podemos mais facilmente visualizar a sua organização.

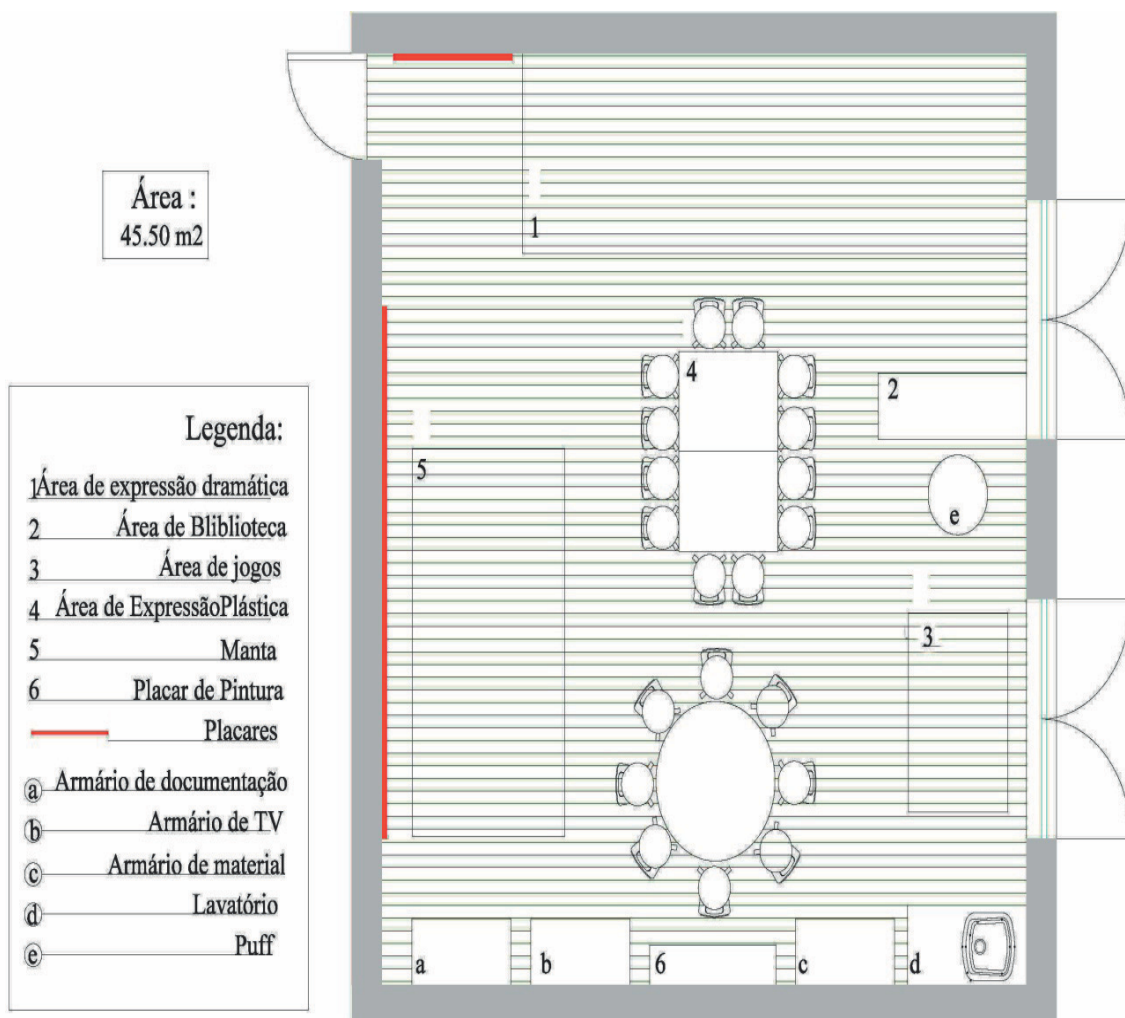


Fig. 11 – Planta da sala

### 1.3.2. Espaço Exterior

O espaço exterior, como sublinham as OCEPE (ME/DE, 1997), é um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da acção educativa.

Esta instituição dispõe de uma área de recreio ao ar livre, equipado com quatro baloiços e dois escorregas. Conta ainda com um pequeno espaço em terra para que as crianças possam brincar estando a restante área revestida por um piso sintético. É ainda de referir a existência de algumas árvores que tornam o local mais fresco durante o Verão, e promovem o contacto das crianças com a natureza.



**Fig. 12- Recreio**

No entanto, quando reflectimos a cerca da funcionalidade e adequação deste espaço como promotor de processos de aprendizagem desafiadores para as crianças, verificamos que este espaço apresenta algumas lacunas. Existindo uma necessidade de proporcionar momentos educativos intencionais que promovam as suas potencialidades. Indo ao encontro daquilo que é preconizado nas (OCEPE) quando se diz que os educadores devem ver o espaço exterior como um “(...) prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 39). É neste sentido que iremos realizar algumas das experiências de aprendizagem neste espaço exterior.

### **1.3.3. Rotina diária**

A rotina diária no Jardim-de-infância apresenta-se flexível, embora inclua momentos que se repetem com uma certa periodicidade, como apontam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Prevê-se que esta rotina se centre nas necessidades e interesses das crianças, ouvindo as propostas das crianças num processo de co-construção e, de forma, a promover momentos de intencionalidade educativa.

Existiu uma particular preocupação, da nossa parte, em organizar o tempo de modo a fornecer o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas e que permitisse, ao mesmo tempo, diferentes tipos de interacção entre criança/criança, criança/adulto, grande grupo, pequeno grupo e individualmente. Importa lembrar que, como afirma Oliveira-Formosinho (2007b) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas” (p.69). E ainda

que o estabelecimento de uma rotina fosse ajudar as crianças a adquirirem a compreensão do tempo e a saberem o que iam fazer a seguir, tornando o ambiente mais securizante, pois, como referem Hohmann e Weikart. (2009), “A rotina permite às crianças antecipar o que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”( p. 8).

Existiu ainda o cuidado de incluir nessa rotina oportunidades para as crianças usufruírem de actividades em ambientes diversificados, nomeadamente ao nível do espaço de recreio e da comunidade. (Hohmann & Weikart, 2009). Assim a Rotina Diária da instituição integrava os seguintes momentos:

Descrição das actividades	
Manhã	Acolhimento - tem como objectivo juntar todas as crianças e iniciar uma conversa a partir das coisas ouvidas ou vividas pelas crianças.
	Trabalho em grande grupo - neste tempo as crianças expunham as suas curiosidades e interesses, sendo registados pela educadora, e onde se auscultavam as opiniões sobre actividades a realizar, no sentido de dar voz às crianças e promover a sua participação na organização do processo de aprendizagem.
	Recreio – este tempo era dedicado à brincadeira livre, em caso de bom tempo as crianças usavam o recreio exterior, quando as condições meteorológicas não permitissem as crianças dirigiam-se para o polivalente.
	Trabalho em pequeno grupo – realizava-se um trabalho proposto pela educadora tendo sempre em atenção os registos e as observações feitas pela educadora no sentido de se propor um trabalho de acordo com os interesses e motivações demonstrados pelas crianças. Mesmo sendo um trabalho proposto as crianças tinham a oportunidade de escolher os materiais que utilizavam. As crianças eram divididas por grupos, sendo que um deles realizava a actividade, enquanto que, as restantes dividiam-se pelas várias áreas de interesse existentes. Este tempo caracterizava-se pela sua rotatividade, permitindo que todas as crianças pudessem realizar a actividade.
Almoço/ Descanso/ Lanche	
Tarde	Trabalho em pequeno grupo ou individual – neste tempo, dava-se continuidade aos projectos iniciados em pequeno grupo e à realização de projectos individuais onde as crianças escolhiam o que queriam fazer e utilizavam livremente os materiais existentes na sala.
	Final das actividades com arrumação e revisão – foi neste tempo que se promoveu com o grupo a partilha e a discussão de ideias sobre os trabalhos realizados. Foi ainda o tempo de as crianças pensarem sobre o que fizeram e como fizeram.

**Quadro 3** – Rotina diária

### **1.3.4. Interações**

Um clima de apoio positivo entre adulto/criança é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes sem medos e ansiedades. Para que se estabelecesse um clima positivo entre adulto/criança foi necessário por em prática estratégias de interação positivas, que passaram por promover uma partilha e controlo do poder, o que levou a que as crianças participassem no estabelecimento de regras e na organização da sala. Existiu a necessidade de estar atenta aos interesses das crianças, capacidades e competências tentando ver a sua perspectiva e estimulando as crianças para a resolução dos seus próprios problemas em vez de as punir (Hohmann & Weikart, 2009).

As crianças foram encorajadas a estabelecer um clima de cooperação, procurando que os mais velhos e, por isso mais experientes, apoiassem os mais novos na concretização das actividades, ajudando-os a superar as dificuldades e estabelecendo um clima de inter-ajuda entre as crianças. Este clima de apoio interpessoal é essencial para que se favoreça uma aprendizagem activa, pois, como referem Hohmann e Weikart (2009), este é basicamente um processo social interactivo.

Foi ainda estabelecida uma interacção com as famílias promovendo a sua participação no processo de desenvolvimento das crianças, indo ao encontro do afirmado por Dalila Lino (1998), quando refere “que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (p.98).

Indo ao encontro destas ideias, os familiares foram convidados a deslocarem-se à instituição para participar em actividades onde nos deram a conhecer as suas origens, permitindo que as crianças compreendessem melhor as suas raízes culturais, numa dimensão mais ou menos próxima, e aprendessem a valorizá-la como meio de acesso a novos e diferentes saberes (Hohmann & Weikart, 2009). Tentámos assim estabelecer interações com os pais de forma a irem à instituição colaborar na concretização de algumas actividades. As crianças foram ainda estimuladas a implicarem os familiares na procura de soluções para as suas dúvidas.

## **1.4. Fundamentação das Opções Educativas**

Para a realização deste trabalho existiu antes de mais a necessidade de encontrar uma pedagogia que assentasse em teorias de desenvolvimento e aprendizagem que fos-

sem ao encontro dos princípios orientadores preconizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Pretendemos desta forma tornar melhores e mais consistentes as oportunidades de aprendizagem, desenvolvidas, indo ao encontro das necessidades, motivações e carências das crianças.

Neste sentido, procurámos desenvolver um trabalho apoiado numa pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho 2007b), de matriz socioconstrutivista, onde a aprendizagem é vista como um “processo de construção interactiva dirigida pelo próprio sujeito” (Roldão 1995, p. 37), e como o resultado das acções entre as crianças e o meio. Esta interacção entre a criança e a exploração do mundo que as rodeia, isto é, a sua cultura vai permitir o desenvolvimento lógico (Spodek 2002). Esta abordagem opõe-se às teorias de aprendizagem transmissivas associadas ao behaviourismo. Através da abordagem sócio-construtivista, desenvolvem-se programas educacionais centrados nas crianças, promovendo o seu desenvolvimento crítico, uma atitude democrática e um trabalho cooperativo que vão permitir que as crianças adquiram “agência”<sup>1</sup>, participando activamente na construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho 2007a). Desta forma, aspirámos incentivar as crianças a observar, promovendo assim o questionamento e o interesse pela pesquisa e pela experimentação, implicando-as na construção do seu próprio conhecimento e indo ao encontro de uma aprendizagem activa, “(...) em que o sujeito é agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes e organizador do domínio progressivo das suas competências” (Roldão 1995, p. 37). Para que exista uma verdadeira aprendizagem é necessário que a criança se envolva cognitivamente e afectivamente na actividade o que só será possível através de uma aprendizagem activa.

Aprendizagem activa significa então toda e qualquer forma de aprender em que o sujeito se envolve activamente, mobilizando as suas funções cognitivas e o seu potencial de adesão afectiva para o acto ou tarefa que lhe é apresentado – ou que ele próprio escolhe – face a determinado conceito ou conteúdo de aprendizagem” (Roldão 1995, p. 39).

Para isso, promovemos uma prática frequente de actividades de descoberta e pesquisas, com recurso aos mais variados meios, como através da internet, da pesquisa bibliográfica, de diversos interlocutores, vídeos, entre outros meios.

---

<sup>1</sup> Oliveira- Formosinho (2007a) apoiando-se nos estudos de Barnes (2000) refere que “Dispor de agência significa ter poder e capacidade que, através do seu exercício tornam o individuo uma entidade activa que constantemente intervém no decurso dos acontecimentos à sua volta” (p.27).

Com base nestas ideias realizamos um trabalho que se apoia numa aprendizagem pela acção baseada na descoberta, e que segundo Hohmann e Weikart (2009), pode entender-se que provêm da “acção directa sobre os objectos”, da “reflexão sobre as acções”, da “motivação intrínseca, invenção e produção” e da resolução de problemas” (pp. 22 - 24). Através da acção sobre os objectos as crianças executaram actividades de acordo com os seus interesses e as suas intenções o que lhes permitiu despertar e desenvolver novos saberes. Desta forma pretendemos que as crianças se tornassem agentes activos na construção do seu conhecimento, despertando para o questionamento através da cooperação e da interacção entre pares, apoiadas pelo adulto.

Os adultos desempenham assim um importante papel neste tipo de aprendizagem apoiando a acção das crianças, isto é, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27). Para Oliveira Formosinho (2007a) o papel do adulto passa por criar situações que desafiem o pensamento da criança promovendo o conflito cognitivo. Nesta perspectiva procurámos promover oportunidades que permitissem iniciar experiências de aprendizagem ricas e estimulantes e que desafiassem as crianças e agir e a reflectir sobre as suas acções, suscitando-lhes dúvidas e incentivando-as à pesquisa de respostas para as mesmas.

Seguindo esta linha desenvolvemos um trabalho com base nas observações realizadas e nas interacções das crianças, ouvindo-as e dando-lhes espaço para tomarem decisões, num processo de cooperação. Procurando reflectir conscientemente sobre as acções das crianças de forma a apoiar-las através do estabelecimento de rotinas, organização do espaço e criação de um clima de apoio positivo (Hohmann & Weikart, 2009).

No decorrer de toda este estágio existiu um cuidado na proposta de experiências significativas e estimulantes, abrangendo todas as áreas de expressão referenciadas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e procurando ir ao encontro das necessidades formativas e interesses das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

### **1.5. Desenvolvimento do Projecto**

Este trabalho desenvolveu-se em contexto não apenas de sala de actividades, mas antes tentando olhar o contexto numa dimensão abrangente, merecendo particular incidência no meio local. Tentámos, assim, tornar mais abrangentes os conhecimentos adqui-

ridos pelas crianças e promover aprendizagens que se apresentassem significativas, do ponto de vista do conhecimento e valorização dos recursos pedagógicos disponíveis.

Assim, procurámos valorizar o brincar/jogar como meio sustentador da acção e da aprendizagem das crianças, procurando dinamizar o espaço de recreio exterior e a sala de actividades, enriquecendo-os com brinquedos e jogos que favorecessem diferentes e melhores oportunidades de aprendizagem e de ludicidade.

Iniciámos assim este trabalho com a pesquisa de potenciais recursos a mobilizar e a reflexão sobre a pertinência que a problemática assumia no projecto curricular, em desenvolvimento com o grupo de crianças, e a importância de envolver as crianças num projecto integrado e coerentemente orientado para o desenvolvimento de todos. Este processo foi acompanhado de pesquisa bibliográfica e de reflexão com o grupo de crianças e educadora. Desta forma, pode-se dizer que as experiências de aprendizagem promovidas emergiram do interesse demonstrado por todos, crianças e adultos.

É de referir que muitas das experiências realizadas suscitaram questionamentos nas crianças que levaram a novas experiências, no sentido de responder a interesses emergentes. Relevamos, assim, ser nossa principal preocupação observar, auscultar as crianças, apoiar e orientar de modos a encontrar caminhos consistentes que permitissem responder a interesses e, sobretudo, garantir a criação de oportunidades para todos aprenderem e se desenvolverem, crianças e adultos.

## **Capítulo 2**

### **Enquadramento Teórico**

## **2.1. (Re)pensar as estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças**

Foram muitos os autores que desenvolveram estudos evidenciando a importância do jogo/brincar, como meio de aprendizagem uma vez que em todas as culturas as crianças brincam, estando o jogo e a infância indissociáveis (Libório 2000). Sendo a brincadeira e o jogo alvos de variados estudos, encontram-se diversas perspectivas sobre esta temática. Para o nosso estudo interessa-nos reflectir sobre aquelas que o vêem como promotor do desenvolvimento cognitivo e é nesse sentido que analisamos as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Bruner.

### **2.1.1. Perspectiva de Piaget**

Piaget é um dos teóricos mais conhecidos na área do desenvolvimento cognitivo, podendo ver-se na sua teoria relação entre o desenvolvimento cognitivo e os processos lúdicos, sublinhando que ao brincar a criança vai adquirir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia e assim desenvolver-se, progredindo nos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Lopes 1998). Não tendo a criança noção do mundo real vai simulá-lo nas suas brincadeiras, fazendo uma conjugação da realidade real com a realidade irreal. Através da acção a criança vai desenvolver a função simbólica, o que lhe permite, construir imagens mentais e descodificar símbolos e signos (Piaget 1990). O jogo na criança assume-se como um meio de representação individual da realidade, uma vez que esta pode transformá-la e torná-la na sua própria realidade, interpretando-a e transformando-a, criando assim o seu próprio jogo em conjunto com outras crianças (Lopes 1998; Libório 2000). Neste sentido, pode entender-se a ideia defendida por Piaget de que “o conhecimento não provém dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Hohman & Weikard 2009, p. 19), fazendo surgir a ideia de construção, como uma consequência das interacções entre os sujeitos e os objectos. Nesta óptica construtivista entende-se o conhecimento e a aprendizagem como sendo uma construção da criança em interacção com o ambiente que a rodeia (Vieira, 2007). Esta construção do conhecimento realiza-se conjugando aquilo que pode entender-se por realidade real e por

realidade ficcionada, num processo de assimilação e acomodação da informação, através do qual a criança vai atribuir significado ao mundo (Lourenço 1997, Piaget 1990). Segundo Libório (2000) “entende-se por *acomodação* o ajustamento do sujeito aos objectos externos e por *assimilação* a incorporação do mundo exterior à actividade do sujeito” (p. 42). Como tal, o conhecimento cognitivo não é nada mais do que *assimilação* e *acomodação*, sendo a inteligência o *equilíbrio* entre estes dois. Na medida em que este *equilíbrio* vai permitir que a criança se adapte ao meio e progrida adquirindo um pensamento mais complexo (Libório 2000). Torna-se assim importante promover pedagogias que proporcionem experiências educativas que impliquem as crianças em interacções com objectos e pessoas, que lhes suscitem o necessário *desequilíbrio* e *reequilíbrio* cognitivo, em ordem à construção auto-regulada de conhecimento.

No que se refere ao jogo, Piaget (1975), classifica-o segundo três categorias principais: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras (Lopes 1998, Libório 2000).

O **jogo de exercício** é a fase mais primitiva de jogo aparecendo no período sensorio-motor, o que não quer dizer que seja apenas específico desta idade. Manifesta-se pelo simples prazer funcional do movimento sendo utilizado apenas como intenção lúdica e não pela sua funcionalidade.

O **jogo simbólico** está presente nas brincadeiras das crianças entre os 3 e os 5 anos e implica que estas estabeleçam uma representação de um objecto ausente, estabelecendo-se uma representação fictícia. É assim característico desta fase a imitação e o faz-de-conta, apresentando-se como um instrumento essencial da adaptação social na medida em que promove o desenvolvimento da linguagem.

O **jogo de regras** marca a passagem intencional da actividade individual para a socialização. Esta fase surge com o aparecimento de novos esquemas simbólicos: ordem, imitação e simbolismo colectivo. As regras marcam uma mudança intencional da actividade da criança, que passa de individual para social. Dando muita importância às regras, Piaget distingue dois tipos de regras (Lopes 1998):

- As *dirigidas* que são transmitidas de fora para dentro da actividade lúdica;
- As *espontâneas* que surgem espontaneamente ao longo do processo lúdico.

Com base em estudos sociológicos distingue também dois tipos de relação social (Lopes, *idem*):

- A relação de *coacção*, que é estabelecida pela dependência da criança face ao adulto/educador, em que as regras assentam no respeito e não na reciprocidade.

- A relação *cooperante*, que é de reciprocidade, onde se espera o cumprimento de regras estabelecidas e criadas em conjunto, criança e adulto/educador.

Assim as regras espontâneas potencializam o estabelecimento de relações cooperantes e as regras dirigidas potencializam uma relação de coacção (Lopes 1998, Libório 2000).

### **2.1.2. Perspectiva de Vygotsky**

É importante referir que tanto Piaget como Vygotsky vêem a criança como um ser activo, enveredando ambos por uma perspectiva desenvolvimentalista, embora as perspectivas apresentem algumas diferenças. Vygotsky dá mais ênfase à cultura do que à herança biológica como elemento promotor do desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky, segundo Pimentel (2007) desenvolve uma teoria sociocultural e histórica do desenvolvimento. Considera que a vida em sociedade é resultado de um processo histórico social, no qual assume particular significado a interacção da pessoa com o contexto cultural em que se integra. Daí que o contexto sociocultural, em que cada um se integra, influencie de uma forma activa os modos de pensar e de agir do indivíduo. É esta interacção que vai permitir o desenvolvimento humano, “fruto das relações sociais que o indivíduo protagoniza ao longo da vida” (Lopes 1998, p. 148).

O brincar é para Vygotsky (1991) um factor muito importante no desenvolvimento infantil, pelo que não pode ser definido apenas como uma actividade que dá prazer à criança. Ao brincarem as crianças entram num mundo imaginário, onde os seus desejos se tornam realizáveis como por exemplo, permitir que estas consigam fazer de conta que são mães. O desenvolvimento do processo imaginativo vai permitir à criança agir sobre os objectos independentemente daquilo que estes lhes sugerem através da percepção imediata. Para defender esta ideia Vygotsky (1991) preconiza que “no brinquedo o pensamento está separado dos objectos e a acção surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A acção regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objectos” (p. 111). No entanto, o autor diz-nos ainda que nem todos os objectos podem ser qualquer coisa para as crianças, pois estas ainda não dominam o uso consciente dos símbolos.

Assim, um palito poderá nunca ser visto como um cavalo se a criança não conseguir realizar uma substituição livre.

A actividade lúdica da criança constitui-se, assim, como desencadeadora de desenvolvimento e aprendizagem porque vai permitir desenvolver processos imaginários e de desenvolvimento psicológicos, permitindo às crianças tornarem-se capazes de aceder, interpretar, dar significado e modificar a realidade e modificarem-se a si próprias (Pimentel, 2007). Para Vygotsky o jogo suscita a imaginação e é através dele que a criança vai sendo capaz de transformar desejos, que não são possíveis, em desejos realizáveis, complementando as suas necessidades. Tal significa que “se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias (...) à semelhança do comportamento do adulto” (Pimentel 2007, p.227).

Assim como referem Lopes (1998) e Libório (2000) Vygotsky desenvolve o seu estudo a partir de quatro noções estruturais:

- **Mediação Social** - Refere-se ao processo de representação mental e ao facto de os sistemas simbólicos se interporem entre o sujeito e os objectos. Por outras palavras é a ideia que a criança forma de um objecto sem se abstrair do seu eu, sem conhecer a realidade. É através do sistema simbólico de representação (linguagem oral, escrita e arte) fornecidas pela cultura que a criança constrói a realidade através de processos de internalização voluntária e intencionais que dizem respeito à metacognição;
- **Contexto cultural** - Antes de conhecer o mundo a criança possui a ideia do objecto, esta ideia foi pré-concebida através da cultura que lhe foi transmitida e do contexto cultural, através do estabelecimento de experiências em situações concretas;
- **Factores Biológicos** - Estes factores intervêm como um complemento do desenvolvimento psicológico da criança, através do funcionamento do cérebro e das “funções psicológicas superiores” que são construídas no contacto com a sociedade.
- **Zona de Desenvolvimento Próximo** - Esta potencia o exercício das funções que estão em processo de maturação, ou seja, fornece as bases para que se estabeleçam mudanças que irão determinar o desenvolvimento da criança. Libório (2000) citando Vygotsky, diz-nos que a zona de desenvolvimento proximal é “a discrepância entre a idade mental real da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio” (p.46). Este facto proporciona à intervenção educativa

um papel de dinamização do desenvolvimento, uma vez que se acredita que é a aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento. Nesta teoria a aprendizagem é construída ao ritmo de cada criança.

Para Vygotsky o jogo vai permitir à criança a criação de uma zona de desenvolvimento próximo, na medida em que o desenvolvimento na criança se dá através da motivação, de tendências e de incentivos que surgem através da acção (Libório 2000). O jogo provoca a criação de uma zona de desenvolvimento proximal porque leva a que as crianças adquiram um comportamento que vai além do seu comportamento real, permitindo-lhe assumir um papel que está acima das suas possibilidades reais (Gaspar 2010). O jogo vai ainda permitir-lhe que sejam capazes de controlar o seu comportamento, experienciem novas capacidades e habilidades criando novas formas de pensar e agir, desafiando os seus conhecimentos e impulsionando o seu desenvolvimento (Pimentel 2007).

O desejo de agir de uma criança é uma necessidade que tem que ser satisfeita na hora, e que lhe dá muito prazer, no entanto, existem jogos em que a criança pode ganhar ou perder, experienciando por vezes situações não agradáveis, o que permite considerar que, nem sempre, o lúdico é uma actividade que dá prazer (Vygotsky 1991).

Quando uma criança se imagina como mãe e inicia uma brincadeira/jogo, deve obedecer a determinadas regras que são impostas pelo tipo de experiências culturais que a criança possui a esse respeito, ou seja, ao brincar a criança tenta comportar-se tal e qual como ela pensa que se comporta uma mãe. Desta forma actua de modo contrário ao que gostaria, o que a obriga a ter um elevado nível de autocontrolo. Daí que todo o jogo/brincadeira obedece a regras não existindo sem elas. A regra é assim um atributo da actividade lúdica (Vygotsky 1991).

No quadro a seguir apresentado, procurou-se sintetizar as ideias apresentadas por Piaget e Vygotsky sobre o jogo.

	Piaget	Vygotsky
Classificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos de Exercício = Prazer funcional</li> <li>• Jogos Simbólicos = Representações</li> <li>• Jogos de regras = Relações Sociais</li> </ul>	Não propõe uma classificação (entende que o surgimento de um mundo imaginário é que define o “jogo”)
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O jogo é assimilação, ou assimilação que predomina sobre a acomodação;</li> <li>• O jogo no início é um complemento da imitação;</li> <li>• Os conteúdos do jogo são os interesses lúdicos;</li> <li>• Assim como o símbolo substitui os simples exercícios, a regra substitui o símbolo;</li> <li>• A regra, além da sua regularidade, supõe a existência de dois indivíduos, pelo menos;</li> <li>• O jogo adquire regras com a socialização da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O jogo completa as necessidades da criança;</li> <li>• O prazer não é a característica definitiva do jogo;</li> <li>• Constitui-se “jogo” o surgimento de um mundo imaginário;</li> <li>• A imaginação surge da acção, a criança imagina e ao imaginar joga;</li> <li>• Sempre que se produza uma situação imaginária, haverá regras (sem regras não há jogo);</li> <li>• A criança avança através da actividade lúdica, criando “zonas de desenvolvimento próximo”, que são funções que ainda não amadureceram, mas se encontram em processo de maturação.</li> </ul>

**Quadro 4** – Síntese das perspectivas sobre o jogo em Piaget e Vygotsky (Negrine 1994).

### 2.1.3. Perspectivas de Bruner

A partir dos estudos desenvolvidos por Libório (2000) adquirimos uma perspectiva dos contributos de Bruner sobre o desenvolvimento. A teoria desenvolvida por Bruner, defende que é possível activar o desenvolvimento das crianças de que todos propiciam, desde que para isso se utilizem procedimentos adaptados aos seus estilos cognitivos e necessidades. Através daquilo a que Bruner chama de *currículo em espiral*, credita que qualquer ciência pode ser ensinada às crianças em qualquer idade, pois mais tarde estas vão aprofundar esses mesmos tópicos.

Na classificação do desenvolvimento da criança, Bruner estabelece três estádios, que correspondem a três modos de diferentes de aprendizagem, implicando diferentes linguagens “activo, ou aprender fazendo; icónico, ou aprender por imagens ou gravuras e simbólico, aprender por meio de palavras ou números” (Libório, 2000. p. 52).

No que diz respeito à sua concepção de jogo, Bruner citado por Libório (2000) acredita que o jogo construtivo deve ser a actividade dominante na idade pré-escolar, mas acrescenta que, para a criança alcançar compreensão, é importante que o adulto a incentive e encoraje a brincar.

Para o autor, o jogo apresenta-se como uma actividade que não traz frustrações às crianças, mesmo sendo encarada por estas como uma actividade muito séria, pois, é uma actividade que realizam para si, apresentando-se como uma óptima oportunidade de exploração. Assim, para Bruner a actividade lúdica apresenta-se como uma oportunidade de exploração e de invenção onde a criança modifica e substitui o que está a recriar, mantendo-a motivada e interessada na actividade. Para que surja é necessário que exista um “(...) pano de fundo cultural e contextual no jogo” (Libório 2000, p. 52). O que promove a que este se apresente como uma projecção do mundo interior, uma vez que as crianças vão modificar o exterior de acordo com os seus desejos. O jogo promove um grande prazer às crianças, e os seus obstáculos são vistos como uma forma de adquirirem ainda mais prazer ao conseguirem ultrapassá-los.

Este autor vê no jogo qualidades presentes nas actividades de resolução de problemas, embora o considere mais interessante para as crianças. Acredita que a associação do jogo com a resolução de problemas pode levar a que as crianças alcancem mais facilmente a solução. Kishimoto (2007b) mencionando os estudos realizados por Bruner refere que em contexto de brincadeira a criança vai potencializar a aquisição da metacognição que tem a ver com a descoberta, factor essencial para a aprendizagem.

Em relação à linguagem esta é mais facilmente dominada com a realização de actividades lúdicas, uma vez o jogo cria condições para o desenvolvimento do pensamento metafórico (Kishimoto 2007b). No que diz respeito às relações sociais, Bruner conclui que o brincar/jogar não requer a presença de um adulto para supervisionar, mas para dar um apoio e informação promovendo um ambiente estável (Libório 2000). Verificou que o jogo solitário resulta na sua breve realização e que a forma ideal de realizar actividades de brincadeira/jogo acontece com a junção de dois elementos (*idem*), no sentido de se envolverem em interacções de acção que possam incentivar-se mutuamente e mais facilmente concretizarem as suas propostas.

## 2.2. O brincar/jogar enquanto estratégia de aprendizagem das crianças

De acordo com Antunes (2005) o acto de brincar apresenta-se como uma actividade desvalorizada, sendo visionada desta forma por aqueles que se encontram “(...) distantes dos novos estudos da mente humana e da maneira como se opera o pensamento e se constrói convicções, (...)” (p. 30). Esta autora preconiza que a evolução dos estudos da mente vieram por termo à separação existente entre o brincar e o aprender, e acredita que quem conhece estes estudos não dúvida que o acto de brincar permite à criança apropriar-se da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Desta forma fica claro que o brincar está em tudo aliado ao aprender. Para Carvalho (1993) “(...) a forma natural de aprender da criança é através da actividade de conteúdo lúdico” (pp. 101-102). Horn (2004) partilha desta opinião referindo que o acto de brincar gera novas situações que promovem o desenvolvimento da criança fazendo-a progredir para um novo estágio de desenvolvimento o que o faz acreditar na existência de uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, existindo uma relação entre o pensamento e a acção. Para Antunes (2005) o acto de brincar apresenta o acto maior da vida infantil, na medida em que, permite que a criança se adapte aos seus desejos. Refere ainda que as crianças adquirem aprendizagens e constroem significados quando o cérebro transforma sensações em percepções e as percepções em conhecimentos, o que só acontece quando são adquiridos todos os elementos presentes num brincar com qualidade ou “bom brincar” como nos diz o autor. Estes elementos são a memória, a emoção, a linguagem, a atenção, a criatividade, a motivação e, sobretudo, a acção. Desta forma é dado um papel de relevo à acção das crianças sobre os objectos, como promotor de desenvolvimento humano. Hohman e Weikard (2009) consideram que a aprendizagem pela acção é “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (p. 19), estando o tipo de aprendizagem dependente do uso de determinados materiais, tal como os brinquedos, da sua manipulação e exploração, do levantamento de questões e da tentativa de encontrar repostas para as suas dúvidas.

Também para Gomes (2010) “Mais do que uma ferramenta o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p.45). Ao brincar a criança desenvolve a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, explora e reflecte sobre a realidade e a cultura do mundo onde está inserida. Ao brincar a criança questiona e interioriza as regras da sociedade e os diferentes papéis sociais, compreendendo-os. Assim para este autor, o brincar é essencial na medida em que permite à criança “(...) aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a confiança e a auto-

nomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (p. 46). É a brincar que a criança transforma a realidade e assim aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar.

Spodek e Saracho (1998) alertam-nos para a existência de dois tipos de brincadeiras: são elas a *brincadeira educativa* e a *brincadeira não educativa*. Para estes autores “A *brincadeira educativa* é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem” (p. 215). Este tipo de brincadeira tem como objectivo a aprendizagem, mas é também uma actividade divertida, proporcionando a satisfação pessoal e que a torna numa actividade lúdica. Assim, serve uma intenção pedagógica na medida em que “ela ajuda as crianças a explorarem e entenderem as dimensões dos papéis e os padrões de interacção entre eles, estimulando o seu entendimento futuro do mundo social e ajudando-as a construírem um autoconceito realista” (p. 215), mas também de satisfação pessoal. Segundo Spodek e Saracho (*idem*) as brincadeiras educativas encontram-se subdivididas em:

- **Brincadeiras Manipulativas**, quando as crianças manuseiam brinquedos ou equipamentos e materiais.
- **Brincadeiras Motoras**, quando as crianças realizam acções musculares como correr, saltar ou andar de triciclo. Exigem a utilização de um espaço maior podendo ainda conter uma componente dramática.
- **Brincadeiras Dramáticas**, realizam-se quando as crianças desempenham um papel onde podem representar actividades da vida real e estabelecer relações sociais. Ajudam a criança a desenvolver a comunicação, promovendo várias oportunidades de jogo.
- **Jogos**, são brincadeiras que incluem regras bem estruturadas e que devem ser seguidas.

A brincadeira é vista por Spodek e Saracho (1998) como um “elemento importante da educação” provocando nas crianças um estímulo pela aprendizagem das mais variadas áreas como são as artes; ciências; matemática; estudos sociais e linguagem e alfabetização. Lopes (1996) comunga desta ideia dizendo-nos que “Impedir, por omissão e ausência, condições para a manifestação da ludicidade humana é não promover a aprendizagem” (...) (p. 35).

Brincar/jogar, promove o desenvolvimento da linguagem sobretudo com o uso da brincadeira dramática, uma vez que se trata de uma actividade simbólica assim como a leitura e a escrita, isto é, as crianças usam objectos para representar outras coisas, mais tarde vão usar sons e símbolos para representar palavras e ideias. O mesmo acontece com

a matemática, a utilização de materiais de manipulação ajudam no desenvolvimento de conceitos matemáticos como o de número, a contagem e a combinação de quantidades bem como a discriminação de formas e tamanhos (Spodek & Saracho 1998). Utilizando as brincadeiras manipulativas as crianças vão explorar as propriedades das coisas despertando para o questionamento sobre os fenómenos que experienciaram. Segue-se a procura de respostas gerando hipóteses e a sua veracidade. Assim através do brincar as crianças adquirem um pensamento científico. Através do jogo dramático as crianças desenvolvem competências sociais representando papéis de situações que presenciaram. Desta forma as crianças vão conhecendo e interiorizando o mundo que as rodeia, bem como as regras e normas utilizadas na sociedade onde se encontram inseridas (Spodek & Saracho 1998). O jogo apresenta-se assim como um apoio para a prática pedagógica, Kiskimoto (2007a) evidencia a sua importância quando diz que através deste a criança “constrói conhecimento, sentimentos, torna-se ser cultural, aprende e desenvolve-se” (p. 268).

Kiskimoto (2010) refere que a criança não nasce a saber brincar e é em contacto com os brinquedos e do estímulo e intervenção do professor que ela descobre reproduzindo e criando novas brincadeiras que levam à preservação da “cultura lúdica”. No entanto para que o brincar produza um verdadeiro desenvolvimento professores e escolas devem proporcionar às crianças brinquedos de qualidade e a sua substituição quando as crianças perdem o interesse por eles. Aspecto que esteve subjacente ao trabalho que desenvolvemos e aqui apresentamos.

### **2.3. O papel do adulto na brincadeira/jogo da Criança**

Para que o brincar apoie o desenvolvimento dos mais novos é necessário que a criança seja bem apoiada, pelo que não devemos descurar a importância do papel do adulto se pretendemos que essa actividade adquira maior importância e que se torne promotora de desenvolvimento.

Apoiada nos estudos levados a cabo por Benett, Libório (2000) apresenta duas formas de intervenção do adulto, no que diz respeito ao jogo das crianças.

Uma delas mais relacionada com a tradição em educação de infância, onde o adulto participa indirectamente assumindo um papel de “guia, amigo e conselheiro”(Libório 2000, p.73), passando a sua intervenção pela forma de comunicar, preparação de materiais e estruturação do contexto social da sala de actividades. A outra perspectiva vai

ao encontro das teorias de Bruner e Vygotsky. Esta apoia-se na ideia de que, no jogo, as capacidades das crianças podem ser melhoradas através da participação e apoio do adulto. Assim, a observação e reflexão sobre as actividades da criança, apresentam-se como factores de extrema importância pois permitem ao adulto adequar a sua intervenção e participação.

Libório (2000) citando Bruner sublinha que os educadores ocupam pouco do seu tempo a ajudar as crianças a brincar, devido à falta de reflexão sobre a sua prática. Kiskimoto (2010) refere que o acto de brincar para que produza conhecimento exige uma orientação fruto de uma observação, registo e planeamento prévio. Bruner citado por Libório (2000) relevam, por sua vez, que o adulto deve promover situações de enriquecimento do jogo, ajudando as crianças nos seus projectos, interagindo com eles, mais que limitar a criança a realizar jogos apenas estruturados pelo adulto. O papel do adulto é fundamental na actividade lúdica, devendo este trabalhar em parceria com a criança, estabelecendo um equilíbrio e um espírito colaborativo, e oferecendo o seu apoio, bem como adicionando novos materiais de modo a fazer com que as actividades das crianças progridam direccionando-a para projectos, através de informações adicionais de livros, filmes, passeios, entre outros (Spodek & Saracho, 1998; Libório 2000). Cabe ao adulto possibilitar às crianças a aquisição dos estímulos para brincar, servindo eles mesmos de modelos, brincando com elas e ajudando-as a elevar o seu interesse pela brincadeira (Kiskimoto 2010). Indo ao encontro desta ideia Gomes (2010) refere que:

(...) cabe ao adulto proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a actividade lúdica no ambiente familiar e escolar, tendo em conta que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas sim que se possibilita à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita) fazendo com que desenvolva a sua criatividade e imaginação (p. 46).

Bruner atribui ao adulto o papel de andaime “ Scaffold”, na medida em que deve suportar o desenvolvimento da criança até que possa ser retirado o seu apoio, tendo adquirido competências que lhe permitem continuar sozinhas (Libório 2000). A autora (*idem*) citando Smith, diz-nos que:

“*Scaffolding*” poderá ser entendido como proporcionar actividades estimulantes, dirigir a atenção para aspectos importantes da situação, ajudar a criança a dividir a tarefa em sequências pequenas com que possa lidar e ajudar a criança a planear uma sequência de passos de forma correcta (pp. 72 - 73).

Em suma, o papel principal do adulto perante o jogo pode entender-se como o de torná-lo numa actividade rica, capaz de promover o desenvolvimento de todas as crianças. Para isso, torna-se importante que se implique na criação de um ambiente rico em materiais e situações, onde as crianças se sintam livres para explorar e experimentar novas alternativas, motivando-as intrinsecamente. Os adultos devem aprender a questionar, propondo novos problemas e ajudando as crianças a descobrir novas soluções. Devem, ainda, promover um planeamento consciente do tempo, estipulando um tempo para o jogo solitário e para o de grupo, bem como o fornecimento de materiais adequados a estes dois tipos de jogos. Importa que incentivem as crianças a jogar com a linguagem como forma de motivar para a comunicação e interacção entre pares.

### **2.3.1. A utilização dos brinquedos e suas implicações no desenvolvimento das crianças**

O papel do adulto, no que diz respeito à actividade lúdica, não se remete apenas para o enriquecimento do jogo embora este seja um aspecto importante, importa que atenda ao modo como a criança utiliza os brinquedos e os riscos que alguns deles podem representar para as crianças.

A Comissão das Comunidades Europeias (n.d.) aponta algumas das medidas mais importantes a ter em conta como forma de prevenir a segurança das crianças durante o manuseamento de brinquedos.

Embora muitas vezes não pareça, determinados brinquedos apresentam perigos. Com os avanços dos mecanismos tecnológicos, hoje, os brinquedos apresentam mais perigos dos que os mais clássicos, tornando-se, por isso, necessário que o adulto lhe preste maior atenção.

Na tentativa de precaver acidentes, o adulto deve de acordo com as recomendações da Comissão das Comunidades Europeias (n.d):

- Explicar e mostrar às crianças os riscos que aquele brinquedo apresenta, para que esta compreenda o que pode ou não fazer com ele, evitando os perigos;
- Exercer uma vigilância constante da brincadeira desde que começa até que acaba;
- Certificar-se que a utilização que as crianças estão a fazer dos brinquedos é a recomendada;

- Verificar se o brinquedo se adequa à idade da criança;
- Ler atentamente as instruções de utilização e o respectivo folheto informativo;
- Verificar o estado do brinquedo após a utilização, e concertar ou deitar fora os brinquedos partidos ou danificados.

É de considerar que, longe vão os tempos em que o brinquedo era considerado apenas um utensílio para as crianças se distraírem. Como sublinha Emília Silva (1993) os brinquedos servem para divertir mas também para aprender, apresentando-se como “potenciais transmissores de referências culturais e sociais” (pp. 68-69).

A partir do trabalho realizado por Silva (1993) e na tentativa de estabelecer uma definição de brinquedo poderá dizer-se que **um brinquedo será considerado um objecto desencadeador da actividade lúdica, possibilitando o desenvolvimento de quem o utiliza**. É um elemento que proporciona a relação com o mundo e com as pessoas, permitindo que as crianças adquiram uma representação do mundo e dos adultos. É ainda um transmissor de referências culturais e sociais que permite à criança adaptar-se ao mundo e perceber a realidade cultural, tecnológica, os costumes e valores da sociedade onde esta está inserida. O brinquedo tem ainda como função coadjuvar a criança a superar os diferentes estádios de desenvolvimento.

Para esta autora ao dizer-se que o brinquedo é todo o material que serve de apoio à actividade lúdica, poderá dizer-se que **qualquer objecto pode ser um brinquedo, desde que a criança o utilize com essa finalidade**. Assim qualquer objecto mesmo que a sua concepção seja outra que não o brincar, pode ser utilizado como brinquedo e promover de igual modo um desenvolvimento ou aprendizagem. Por exemplo a água, a areia, a luz, uma panela ou um simples fio, podem estar na origem de brincadeiras variadas, atraentes e muito estimulantes, não tendo sido construídos ou pensados como brinquedos. Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1973), citam R. Pinon, relevando a ideia de que “É a utilização que lhe confere o seu carácter definitivo de brinquedo” (p. 31).

O brinquedo aliado à brincadeira constitui, de acordo com Gomes (2010), uma oportunidade de desenvolvimento, traduzindo a realidade para a realidade infantil. Através da manipulação do brinquedo a criança desenvolve-se, tentando encontrar soluções e alternativas aos problemas encontrados. O brinquedo que permite que a criança desenvolva uma motivação intrínseca, proporcionando-lhe uma melhor aprendizagem.

## 2.4. A evolução do brinquedo

Embora os estudos na área do brinquedo não sejam muito profundos é possível traçar uma linha da sua evolução ao longo dos tempos. A partir da obra de Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas (1973) pode conhecer-se um pouco melhor a evolução que os brinquedos adquiriram ao longo da história humana. A existência de relatos e achados da sua utilização, permitem-nos afirmar que o brinquedo foi utilizado em todas as épocas e tempos. Terão sido utilizados desde os tempos pré-históricos, sendo construídos a partir dos mais variados materiais como a pedra ou a argila. Ao longo dos anos estes materiais foram dando lugar a outros como madeira; metal; pano; porcelana; entre outros. A sua evolução dá-se numa adaptação às descobertas da época e às preocupações sociais existentes.

A primeira boneca de trapo que se conhece é originária do Egipto (Bandet & Sarazanas, 1973). Nesta civilização ancestral foram encontrados, em túmulos, brinquedos de animais que apresentam já sistemas que permitem a sua movimentação. Da época Grega e Romana são conhecidos os carrinhos e bonecas de argila; móveis e casinhas de bonecas; guizos; pequenos soldados e cavalos; carrinhos de cavalos; utensílios minúsculos de cozinha e jardinagem; bolas; entre outros. As miniaturas de soldados de chumbo são conhecidas desde o séc. XIII. Com o séc. XIX emergem os “boneco articulados, comandados por fios, pequenos cavalos de baloiço e «ferreiros» movimentando-se por processos vários” (Bandet & Sarazanas, 1973 p. 32). Ainda neste século os brinquedos transformam-se em invenções artesanais com a criação de autómatos, isto é, brinquedos que se movimentam e produzem som. São alguns exemplos disso, “As caixas de música, uma avó a fazer malha, amas e soldados” (Bandet & Sarazanas, 1973, p. 32).

Os brinquedos trazem consigo uma marca da época em que foram criados, pois muitos são fabricados por imitação de instrumentos utilizados por adultos, retratando o dia-a-dia daquela sociedade. Inicialmente a sua utilização não aspirava nenhum valor educativo, sendo considerados banalidades e “criancices”. Só a partir do séc. XVI surge a ideia de brinquedo educativo, dando-se uma maior importância ao acto de brincar.

Com o passar dos tempos e com evolução tecnológica, os brinquedos tornaram-se cada vez mais mecanizados, adquirindo funcionalidades cada vez mais diversificadas, e apresentando-se cada vez mais atraentes, incentivando ao consumismo. Daí a interrogação que tem vindo a colocar-se, e que se nos coloca, se estarão a servir de facto, os interesses das crianças ou antes o do mundo económico.

Em síntese, os brinquedos passaram por uma grande evolução ao longo dos tempos, passando a ser construídos com diferentes materiais, a integrarem também processos de fabrico e uma apresentação também diferentes, mas a verdade é que se observa que existem determinados brinquedos que atravessam diferentes épocas, tal como as bonecas, os carros e os animais, entre outros.

Trata-se, assim, de brinquedos que, corroborando a opinião de Bandet e Sarazanas (1973), podemos apelidar de “brinquedos de todos os tempos” (p. 32).

#### **2.4.1. Brinquedos tradicionais**

Como vimos, no ponto anterior, a apresentação dos brinquedos tem sofrido profundas alterações ao longo dos tempos. Com os avanços tecnológicos e o aumento do poder de compra os brinquedos industrializaram-se aliando-se a novas tecnologias afastando as crianças do mundo dos brinquedos tradicionais e artesanais. É verdade que muitos destes brinquedos tecnológicos são estimulantes e promovem o desenvolvimento de capacidades nos mais novos, no entanto, não deve descurar-se a importância do brinquedo tradicional como promotor de conhecimentos culturais a ele associados e como promotor da autonomia, da invenção e utilização do material lúdico-didático, indo ao encontro das ideias da escola activa que se encontram na base da pedagogia construtivista (Amado 2007). Como sublinha o autor (*idem*, citando Estrela, 2002):

Ora, é exactamente nessa linha de uma pedagogia revolucionária que se situam os “brinquedos populares” na medida em que permitem que o educando não só encontre a sua identidade, enquanto ser de cultura (uma história dentro da história), como também lhe possibilita uma nova relação com o mundo e a natureza (p. 16).

Segundo Amado (2007) o brinquedo tradicional proporciona às crianças uma “verdadeira introdução ao mundo” para as crianças que os construíram e constroem, manuseando-os e utilizando-os nos mais diversificados jogos (p.19). Esta utilização dos brinquedos antigos, proporciona um leque de diferentes aprendizagens, como o desenvolvimento motor, proporcionado pelos carrinhos de cortiça, pelas rodas ou arcos e andadeiras, o desenvolvimento de capacidades de socialização e regras que advêm de jogos como o do pião, o amor e afecto construídos com as inúmeras brincadeiras com bonecas,

o desenvolvimento da linguagem na recriação de conversas ao telefone de cordel, entre muitas outras capacidades (Amado 2007).

O recurso aos brinquedos tradicionais vai permitir, ainda, que as crianças adquiram informações sobre o passado. Ao conhecer o passado estamos a conhecer o presente, e as crianças ao terem noção do passado estão a situar-se na evolução dos tempos compreendendo melhor o presente. Como alerta Neto (2007), ao transmitirmos às crianças as experiências vividas no passado por exemplo mostrando-lhes artefactos utilizados nos tempos dos avós estamos a promover nelas a compreensão da cultura tradicional, ajudando-as a compreenderem o mundo em que vivem e a razão dos seus comportamentos.

Por sua vez, Amado (2007) releva que a construção de brinquedos pelas crianças ou pelos seus familiares é ancestral e praticada em todos os lugares mostrando assim a sua interculturalidade e a importância desta prática. Para além das brincadeiras realizadas, depois de construídos os brinquedos, a sua construção apresentava-se também como uma brincadeira, que promovia o desenvolvimento de inúmeras capacidades nos mais novos como o “desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural” através dos conhecimentos transmitidos de geração em geração (p.19). Os materiais utilizados eram resultado dos encontros proporcionados pela natureza e da criatividade e conhecimentos demonstrados pelas crianças “essa “produção”, não passava, por vezes, de um “simples” aproveitamento lúdico, espontâneo, de objectos pré-existentes na própria natureza ou no conjunto dos artefactos da vida quotidiana” (*idem, ibidem*).

Os brinquedos tradicionais sempre desempenharam uma função essencial na formação dos jovens até à idade adulta, servindo como transmissores de conhecimentos importantes para que estes conhecessem as normas e regras da sociedade. Era também através dos brinquedos e das brincadeiras que se conheciam desde cedo as capacidades de cada um e se descobriam as profissões que poderiam exercer (Neto 2007).

Quem construía o brinquedo mais perfeito e funcional, quem tinha a melhor pontaria, quem era mais habilidoso, mais veloz ou qualquer outro atributo pessoal, era naquela actividade ou semelhante conhecido no seio de qualquer grupo. por exemplo, na época dos ninhos, quem descobrisse mais ninhos era o melhor na observação, no conhecimento dos hábitos das aves, o mais astuto(p. 28).

Estes brinquedos apresentam-se, segundo Amado (2007, pp. 19-20), como um “património das culturas da infância” fazendo-nos reflectir sobre o seu valor educativo e cultural que se encontra em risco de se perder.

O autor (*idem*)<sup>2</sup> acrescenta dizendo que os jogos e brinquedos tradicionais constituem “um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequadas ao espírito da criança e sólido ponto de partida para ulteriores desenvolvimentos” (p. 21). Ao que nós acrescentamos que importa mobilizar esforços para preservar e valorizar essa herança cultural e pedagógica, que é de todos.

#### **2.4.2. O brinquedo educativo**

O conceito de brinquedo educativo começa a surgir nos tempos do renascimento, mas apenas a partir do séc XIX ganha força com a expansão da educação infantil. É visto como um recurso para ensinar, desenvolver, educar e dar prazer, remetendo assim para fins pedagógicos e apresentando-se como um factor de elevada importância. Neste sentido (Kishimoto 2007b) afirma que:

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interactivos, envolvendo o ser humano inteiro com as suas cognições, afectividade, corpo e interacções sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (p. 36).

Foi com o surgimento das concepções românticas e de Froebel<sup>3</sup> que o jogo passa a ser visto como actividade educativa ao serviço da criança surgindo a partir da ideia de que o desenvolvimento deriva de actividades espontâneas. Para este autor deve-se deixar a criança jogar/brincar livremente mas apesar disso, deve-se observar a criança. Para isso propõe a utilização de objectos que são vistos como dons (bola e cubo, varetas, anéis entre outros). O jogo e estes brinquedos passam assim a ser o ponto fulcral e central do primeiro contacto da criança com a educação (Brougère 1998). Froebel define o brincar como a fase mais importante da infância e a brincadeira como uma actividade pura e espontânea na criança. Assim, o jogo apresenta-se como um fim em si mesmo e como um meio de ensino. A este respeito o estudo desenvolvido por Pellegrini (2002) foca a importância do jogo como valor educativo na medida em que este cria oportunidades para a prática de competências, apresentando-se como um instrumento fundamental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

---

2 O autor retoma aqui a perspectiva de Adolfo Coelho.

3 Psicólogo da infância e criador do Kindergarden

## 2.5. O brinquedo como promotor cultural

O homem é por natureza um ser sociável, vivendo em comunidade. A sua ligação com o seu semelhante vai permitir a criação de uma cultura que se encontra inerente à sociedade onde está inserido, existindo assim a necessidade de descoberta dessa mesma cultura. A partir do nascimento, a criança inicia um processo de aquisição de comportamentos, atitudes e valores que estão associados à sociedade onde está inserida através de um processo a que Lima (1982) dá o nome de endoculturação<sup>4</sup> “que os integra paulatinamente no seu todo social e cultural” (p. 67). O conhecimento da sua cultura vai ajudar a criança a inserir-se na sociedade e a dar sentido ao mundo em que se integra.

É sabido que as crianças mais pequenas apresentam uma grande dificuldade em compreender o conceito de tempo histórico, no entanto, sabe-se que estas crianças conseguem representar mentalmente termos de temporalidade mais simples, “estabelecendo nexos de anterioridade e posterioridade, sequência, extensão, linearidade e distâncias temporais no quadro de grandes linhas referenciais” (Roldão 1995, p. 19). Desta forma o passado não se apresenta inacessível às crianças mais pequenas, bem pelo contrário, através deste as crianças são capazes de alcançar aprendizagens significativas, permitindo-lhes uma primeira abordagem da realidade embora distantes no tempo e no espaço, mas próximas no imaginário (Roldão 1995). O meio apresenta-se como uma motivação e um atractivo para que a criança conheça a sua realidade próxima que se apresenta incorporada por uma cultura, por valores e códigos muito próprios (Roldão 1995). Estes podem ser aprendidos se os professores/educadores criarem situações de aprendizagem que promovam o contacto com estas realidades culturais como as tradições, costumes e histórias. Este tipo de conhecimento vai traduzir-se no respeito pela sua cultura mas também pelas outras realidades culturais fazendo com que as crianças aceitem e respeitem as diferenças culturais. Trata-se de uma ideia que esteve subjacente à acção e pesquisa em que nos envolvemos, no âmbito deste trabalho, partindo do pressuposto que como refere Silva (1993), o brinquedo permite estabelecer relação entre o mundo e as pessoas e quem o manipula, apresentando-se como potencial transmissor cultural e social, estando muitas vezes associado ao brinquedo “valores e conotações de ordem social e cultural” (p. 69).

---

<sup>4</sup> Segundo Lima *et al* (1982) “Trata-se, (...) do processo universal pelo qual uma criança aprende, a partir do nascimento, a ajustar o seu comportamento à cultura da sua sociedade”

Tencionamos, portanto perceber de que forma é que esta aquisição cultural acontece e qual a contribuição do brinquedo para essa aquisição.

A este respeito Catherine Garvey (1992) sublinha que a criança ao longo do seu desenvolvimento passa por processos de socialização onde interioriza valores, normas e códigos do meio social. Esta socialização pressupõe uma apropriação cultural, isto é, a apropriação de costumes, práticas e comportamentos adquiridos através da transmissão cultural. Para a autora (idem) esta apropriação dá-se através do contacto da criança com representações e imagens que a transportam à realidade onde está inserida. A criança utiliza essas imagens para se expressar e usa-as como referência para realizar novas produções. A cultura na qual a criança está inserida é constituída por essas representações e uma das formas da criança se apropriar dessas imagens é através da utilização do brinquedo (Garvey 1992).

O brinquedo permite uma aprendizagem não só através das suas **funcionalidades** mas também a partir da sua **dimensão simbólica**. Para a autora estas dimensões são os constituintes do brinquedo e são indissociáveis, dado que “a representação desperta um comportamento e a função se traduz numa representação” (Garvey 1992, p. 41).

Ao analisar mais profundamente a **dimensão simbólica** do brinquedo, a autora distingue o **aspecto material do brinquedo** e a sua **representação** (Garvey 1992).

**O Aspecto material do brinquedo** - é considerado um objecto que ostenta um volume e por isso mesmo apresenta um significado. Esta significação é fornecida pela forma, cor, odor, ruído ou sons que emite e pelo seu aspecto táctil. O próprio material acarreta um grande significado dado que um objecto de madeira e de metal não nos remetem para as mesmas imagens.

**A Representação** – diz respeito a uma realidade seleccionada que pode ser modificada e adaptada. Esta pode ocorrer pelo *animismo* em relação aos objectos e pelo *antropomorfismo* em relação aos animais.

No que diz respeito à **dimensão funcional** do brinquedo, esta vai influenciar a representação, colocando em evidência a sua funcionalidade.

Ao brincar a criança vai manipular as imagens e significados que os objectos ou brinquedos lhe proporcionam, transformando-os e atribuindo-lhes novas significações. Assim, nada impede que por exemplo um urso se transforme num bebé e lhe sejam atribuídas características que foram aprendidas pelas crianças em outras circunstâncias. Conseguimos assim perceber a importância do brinquedo na impregnação cultural da criança, como forma destas construírem referências culturais.

Desta forma podemos concluir que o brinquedo, embora retrate uma representação do real, encontra-se afastado da realidade. Tendo sido criado para reproduzir a realidade original, pela sua modificação, o brinquedo vai dar origem a transformações imaginárias reproduzindo uma imagem cultural que lhe foi destinada. Assim, em contacto com o brinquedo a criança não se encontra diante de uma representação da realidade mas de uma imagem cultural que lhe está destinada. O mundo do brinquedo permite à criança uma autonomia, pois manipulando-o esta cria um imaginário muito próprio e fruto da sua vontade e imaginação. Segundo Garvey (1992) é através dos brinquedos que a criança vai adquirir muita da sua impregnação cultural, apresentando-se como um factor essencial no processo de conhecimento cultural dos mais novos.

## **Capítulo 3**

### **Metodologia de Investigação**

### **3. Metodologia**

Neste capítulo pretendemos descrever as opções metodológicas que orientam este trabalho.

Começamos com a explicação das razões que estão na base da escolha da problemática que no âmbito deste trabalho, nos merece particular reflexão e pesquisa. Em seguida referimos as questões e os objectivos que o norteiam, os sujeitos que nele participam, as opções metodológicas utilizadas, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados, bem como os processos de triangulação da informação.

#### **3.1. Razões de Estudo**

No decurso da observação da prática profissional constatamos que a dimensão lúdica carecia de uma maior relevância e intencionalidade educativa. Sabemos hoje que esta actividade propicia inúmeras potencialidades de desenvolvimento, sendo apontada como um principio pedagógico essencial na abordagem pedagógica na idade pré-escolar. E, ainda, que através dos brinquedos as crianças se apropriam dos costumes e da cultura da sociedade em que se inserem.

Tendo em conta estas ideias e a problemática do projecto em desenvolvimento na sala “Culturas e Tradições” fez com que sentíssemos necessidade de alargar a nossa reflexão sobre esta problemática.

#### **3.2. Questões e objectivos de estudo**

Com este estudo pretendemos saber:

- Qual a importância do brinquedo/jogo no desenvolvimento aprendizagem e aquisição cultural das crianças?
- Como são percebidos pelas crianças os brinquedos e jogos antigos?

Em conformidade com as questões acima referidas, traçámos os seguintes objectivos do estudo:

- Aprofundar conhecimentos acerca da importância do brincar no pré-escolar;
- Promover oportunidades de conhecer e explorar diferentes tipos de brinquedos actuais e antigos;
- Analisar as percepções das crianças sobre o uso e utilidade dos brinquedos antigos.

### **3.3. Participantes**

Como já foi referido no capítulo I deste trabalho, o presente trabalho de investigação acção foi desenvolvido numa instituição particular de solidariedade social e envolveu 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A respectiva caracterização das crianças envolvidas encontra-se efectuada no capítulo já mencionado.

#### **3.3.1. Natureza do estudo**

Para o desenvolvimento deste trabalho recorreremos a uma metodologia de investigação-acção, valorizando a acção e a investigação como meios importantes de construção de saberes e de procura de respostas para as questões que se nos colocavam. Segundo Máximo-Esteves (2008) a investigação-acção baseia-se nos princípios propostos por Lewin, sendo entendida como “um *processo em espiral* de planificação, acção, observação e reflexão” (p.21). No entender da autora (idem) e retomando o pensamento de Fischer, pode considerar-se como um processo “dinâmico, interactivo e aberto”, que se desenrola ao longo de todo o projecto e que “inclui as operações seguintes: a) *Planear com flexibilidade* b) *Agir* c) *Reflectir* d) *Avaliar/avaliar* e) *Dialogar*” (p.82). Foi nesta linha que desenvolvemos o projecto de investigação-acção em que nos envolvemos no âmbito das actividades de ensino supervisionada e que aqui se apresentam.

### 3.4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para recolha da informação considerada importante para nos ajudar a melhor compreender e analisar a acção desenvolvida e a encontrar resposta às questões que nos propusemos desenvolver, procedemos a uma observação directa e participante, recorrendo a variadas técnicas de recolha de dados, tais como: notas de campo, registos orais e escritos das crianças, registos fotográficos.

A **observação participante** permitiu-nos recolher dados sobre o contexto onde decorreu a acção, bem como sobre as características das crianças e as interacções por elas estabelecidas. Este processo consistiu em observar e registar as observações feitas objectivamente e no final interpretar os dados recolhidos, exigindo um planeamento prévio e uma condução cuidadosa (Bell 2004). Foram ainda recolhidas **produções gráficas** das crianças, utilizadas como forma de evidenciar as suas vivências assim como as suas necessidades e interesses. Para registar os dados observados recorreremos às **notas de campo**, que não são mais que descrições detalhadas das acções e interacções realizadas pelas crianças. Era nosso objectivo recolher informações que permitissem perceber os sentimentos ideias e impressões do grupo de crianças em estudo (Máximo-Esteves 2008). Os **registos fotográficos** foram utilizados como fonte de dados recolhidos de uma forma não intrusiva permitindo documentar e registar os recursos materiais, a organização da sala e as produções das crianças. Foi também feito o registo dos diálogos estabelecidos com as crianças, no sentido de conhecer melhor o seu ponto de vista e significado atribuído às experiências realizadas. Para o tratamento e análise da informação proveniente das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 1995) considerando algumas categorias que os dados permitiram definir. Os dados são apresentados recorrendo a diferentes formatos, descritivos e gráficos, adoptando em relação a cada questão aquele que ajudasse a uma melhor explicitação e compreensão da análise efectuada.

No sentido de uma melhor compreensão e fiabilidade da informação, procedemos à **triangulação dos dados** obtidos através das diferentes técnicas utilizadas, que nos permitiu chegar a algumas conclusões. Estas conclusões serão apresentadas logo após à apresentação a análise de todos os dados levantados.

## **Capítulo 4**

### **Acção educativa**

#### **4. Descrição da Acção educativa**

Nas diversas experiências de aprendizagem que emergiram no decurso da prática de ensino supervisionado, desenvolvida dois dias por semana, entre Outubro e Maio do ano lectivo 2010/2011, procurámos que as crianças usufruíssem de oportunidades de aprendizagem diversificadas e que se apresentassem como sugere Roldão (1999). “assentes em metodologias de descoberta, e apoiadas em actividades intelectuais de construção de saber (p. 31). Procurámos ainda que decorressem sobre o olhar atento do adulto e que permitissem responder às necessidades e interesses das crianças de forma a promover aprendizagens concretas. Como refere Roldão (idem)

É o professor quem tem que gerir as estratégias curriculares que promove, de modo a assegurar que o envolvimento afectivo se incorpore nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando-a de facto significativa. Aprender implica estar interessado em aprender, haver alguma identificação afectiva (...) Trata-se então de descobrir a forma de os abordar que estabeleça algum contacto com a vivência afectiva das crianças e com os interesses já existentes ou de criar factores que gerem novos interesses e explorem novas curiosidades (pp. 32 - 33).

Neste capítulo descrevemos algumas das experiências de aprendizagem realizadas. Como já referimos, no decorrer da acção educativa a observação foi uma constante, permitindo-nos o recurso a notas de campo obter informações sobre os interesses e necessidades formativas das crianças e, por conseguinte, (re)orientar a acção educativa no sentido de ir ao encontro dos mesmos.

Sendo muitas as experiências de aprendizagem desenvolvidas, e na impossibilidade de as expor a todas, apresentamos aquelas que consideramos mais significativas e importantes para a compreensão do nosso trabalho. Este processo contou com o papel activo de todas as crianças, mas também com uma participação activa das famílias, promovendo-se com elas uma parceria muito positiva, no quadro de uma acção formativa com e em continuidade. Os educadores tiveram aqui um papel de mediadores motivando e direccionando as crianças no sentido de adquirirem experiências significativas, e incentivando os pais a participarem no processo de aprendizagem dos seus filho, quer ao nível de algumas actividades promovidas no jardim-de-infância, quer ao nível das experiências de aprendizagem que promoveram em casa com as crianças.

Assim, as experiências de aprendizagem que iremos descrever, surgiram em momentos variados da rotina diária, no entanto é de realçar que muitas delas imergiram de uma visita de estudo que despertou a curiosidade das crianças e o despertar para o questionamento e para a acção.

#### **4.1. Descrição das experiências de aprendizagem**

As experiências a seguir referidas realizaram-se entre os meses de Março, Abril e Maio, emergindo na sequência de uma visita realizada ao museu do brinquedo situado na cidade de Seia. Na base de algumas delas estão os interesses e curiosidades sentidos.

##### **4.1.1. Visita ao museu do brinquedo**

Uma simples saída ao exterior pode fazer com que as crianças despertem para o conhecimento do mundo que as rodeia, contactar com realidades diferentes das do seu dia-a-dia e ser desencadeadora de potencialidades educativas de natureza diversa. Niza (1998) evidencia a importância deste tipo de práticas dizendo que “As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (p. 154). Foi nesta perspectiva que realizámos a visita ao museu do brinquedo perspectivando o surgimento de novas experiências de aprendizagem.

Esta experiência de aprendizagem demonstrou-se uma actividade muito trabalhosa na medida em que exigiu um trabalho prévio de contactos com o museu do brinquedo, com as empresas de transportes públicos e com os pais das crianças para que fosse tornada possível a sua concretização. Exigiu ainda a tarefa acrescida de angariação de verbas para torná-la gratuita e, por conseguinte, todas as crianças poderem nela participar.

A riqueza (in)formativa que brotou desta actividade fez valer todo o trabalho e esforço dedicado. Com a visita de estudo tínhamos como objectivo despertar a curiosidade das crianças sobre brinquedos antigos. Pretendíamos que as crianças em contacto com uma experiência nova despertassem para o questionamento, impulsionando-as a tornarem-se agentes activos na procura de informações que lhes permitissem aceder a novos e diferentes saberes. Nesta linha de pensamento, procurámos auscultar as ideias das

crianças sobre o que seria e o que poderia haver no museu do brinquedo. Assim fizemos a proposta às crianças dizendo-lhes que estávamos a pensar ir ao museu do brinquedo e perguntando-lhes o que achavam da ideia. Quase todos manifestaram ser boa ideia, perguntando uma delas:

C.A.<sup>5</sup> – *Nós vamos ao museu do brinquedo?*

Estagiária – Sim.

C. A. – *E onde é o museu?*

Estagiária – É um bocadinho longe, fica na Serra da Estrela.

C. A. – *E onde é?*

Estagiária – E se perguntássemos aos meninos? Pode ser que eles saibam, o que achas?

C. A. – *Sim.*

Partilhamos a dúvida desta criança com o grupo e decidimos que tínhamos que descobrir onde ficava Seia e o museu do brinquedo. Deparámo-nos então com um problema: Como vamos fazer para saber onde fica Seia? Onde podemos procurar?

Depois de muitas ideias descobrimos que poderíamos ver num mapa, e foi o que fizemos. Inicialmente recorremos a um globo terrestre para que as crianças procurassem identificar a posição de Portugal e das ilhas da Madeira e dos Açores. A utilização do globo permitiu-nos falar acerca do formato do nosso planeta sublinhando que a terra é redonda. Permitiu ainda, relembrar a figura geométrica do círculo. Posto isto, colocámos ao dispor das crianças um mapa de Portugal onde localizámos a Serra da Estrela e a cidade de Seia, mas onde não encontramos dados sobre a localização do museu do brinquedo.



**Fig. 13** Visualização do globo e do mapa

<sup>5</sup> A identificação das crianças surge no presente trabalho com a identificação de C e letra atribuída, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

Tivemos então que pensar numa outra forma de podermos descobrir onde ficava localizado o museu do brinquedo, até que uma das crianças exclamou: *Já sei, podemos ver no computador!* Utilizando o computador descobrimos o museu do brinquedo e até pudemos ver alguns dos brinquedos que lá estão patentes, despertando ainda mais a curiosidade das crianças em relação à visita.

No final do dia relembrámos o que aprendemos e realizámos uma teia onde anotámos palavras que identificámos como ligadas à Serra da Estrela. Desta forma pretendemos que as crianças contactassem com a escrita, adquirindo concepções das diferentes letras e das palavras que lhes permitam adquirir conhecimentos sobre a linguagem escrita, partilhando da opinião de Mata (2008) quando refere que “as interacções com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre linguagem escrita” (p. 9).



**Fig. 14** Teia de palavras

Finalmente chegou o dia da visita de estudo, as crianças estavam muito curiosas e entusiasmadas com a sua realização e quando entrámos no museu do brinquedo ficaram maravilhadas. Ao verem os brinquedos construídos com materiais encontrados na natureza identificaram-nos e questionaram a sua utilização.



**Fig. 15** Visita ao museu do brinquedo

C. A. – *Este brinquedo é feito com aquilo para comer, não é?*

Estagiária – Sim, é de comer e saber como se chama?

C.A. – *Não me lembro.*

Estagiária – Alguém se lembra, como se chama?

C. B. – *É uma noz.*

Estagiária – É isso mesmo, é uma noz.

C. A. – *E este tem uma rolha e uma semente.*

Estagiária – Não sei se isso é uma semente.

C. C. – *É para comer.*

Guia – *Não, é um bugalho, a bolota é que é uma semente e temos muitos brinquedos construídos com bolotas.*

C. A. – *E qual é a bolota?*

Estagiária – É isto, quando chegarmos à escola podemos pesquisar e descobrir o que é o bugalho e a bolota, e sobre as sementes.

Daqui surgiram as duas primeiras experiências de aprendizagem que relatamos mais à frente. No decorrer da visita, as crianças foram encontrando brinquedos que lhes eram familiares.

C. A. – *Olha, o meu pai tem um carrinho igual aquele, de madeira.*

Estagiária – E tu já brincaste com esse carrinho?

C. A. – *Não, tá escondido na garagem, mas eu gostava de brincar com ele um dia.*

Estagiária – E se o teu pai o levasse um dia para a escola para nós podermos andar um bocadinho? Gostavas?

C. A. – *Sim, eu vou pedir ao meu pai.*



**Fig 16** Carrinho de rolamentos

Deste diálogo surgiu a ideia de convidar os pais das crianças a deslocarem-se à nossa sala para nos falar da sua infância e se possível levarem-nos alguns dos brinquedos que possuíssem dessa época, o que originou a experiência de aprendizagem que iremos descrever mais à frente.

Pretendemos assim estar atentos aos comentários e questões colocadas pelas crianças e incentivar o questionamento sobre o que iam descobrindo, no sentido de despertar a curiosidade e predisposição para a sua implicação na reutilização de recursos que permitissem mobilizar novos saberes.

#### **4.1.2. Experiência de aprendizagem - As diferentes sementes**

Já na sala relembrámos os brinquedos que vimos no museu em particular aqueles construídos a partir de sementes identificando-os. As dúvidas levantadas a cerca das diferentes sementes e a curiosidade sobre as suas particularidades e diferenças, levou-nos a pesquisar na internet, para descobrir mais sobre elas. Após esta pesquisa o grupo descobriu que existem muitos tipos diferentes de sementes, no entanto, quando questionados sobre as diferenças existentes entre elas, as crianças não conseguiram identificá-las. Chegamos então à conclusão que se tivéssemos as sementes perto de nós poderíamos ver as suas diferenças.

Em conjunto pensámos numa forma de levar para a sala algumas das sementes que descobrimos e decidimos que a melhor forma seria perguntar aos pais se eles tinham sementes em casa e se poderiam levar algumas para a escola para as podermos ver. Assim pudemos ver mais de perto algumas sementes como o feijão, o grão-de-bico e as ervilhas. As crianças descreveram as diferenças observadas entre elas, e aproveitámos para formar conjuntos mediante critérios como a cor e o tamanho e a sua posterior contagem. Aproveitando a construção realizada por uma das crianças, construímos alguns padrões utilizando as diferentes sementes e, desta forma, foram trabalhados alguns conteúdos referentes ao domínio da matemática que permitem às crianças adquirir capacidades no que diz respeito às construções de relações numéricas e à contagem oral. Para Castro (2008), o domínio destas capacidades vão ser essenciais para que as crianças adquiram a construção do sentido de número.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para Castro (2008) o sentido de número designa “uma construção de relações entre números e operações, de reconhecimento numérico e modelos construídos com números ao longo da vida e não apenas na escola” (p. 11)



**Fig. 17** Formação de conjuntos e construção de padrões

Procurando estimular nas crianças a curiosidade sobre a importância das sementes, propusemos a leitura da história “*João e o pé de feijão*” num momento de trabalho em grande grupo. Após a leitura da história explorámos algumas palavras retiradas do texto e procedemos à contagem das diferentes sílabas, a cada sílaba correspondia um batimento de uma palma o que permitia às crianças distinguir as diferentes sílabas e até realizar a contagem das sílabas presentes em cada palavra. Desta forma foram trabalhados conteúdos referentes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>7</sup>. O desenvolvimento desta capacidade nas crianças pré-escolares é fundamental para que no futuro estas disponham de capacidades que lhes permitam ter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A este respeito Freitas (2007) evidencia que “o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita” (p. 8).

A partir da leitura da história e da sua análise, as crianças foram questionadas sobre a forma como as sementes foram semeadas e sobre o tempo que estas demoraram a germinar. Todas perceberam que das sementes nasceram os feijões e que estes se transformaram numa planta muito grande porque eram mágicos. Este facto fez o grupo questionar o processo de germinação e resultou no levantamento de duas questões:

- O que é preciso para que uma semente cresça?
- Quanto tempo demorarão as sementes a crescer?

Após um período de discussão e na tentativa de responderem às questões levantadas as crianças construíram, com o apoio do adulto, um quadro com as suas ideias prévias como se pode ver na imagem seguinte.

<sup>7</sup> Referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas 2007 p. 9).

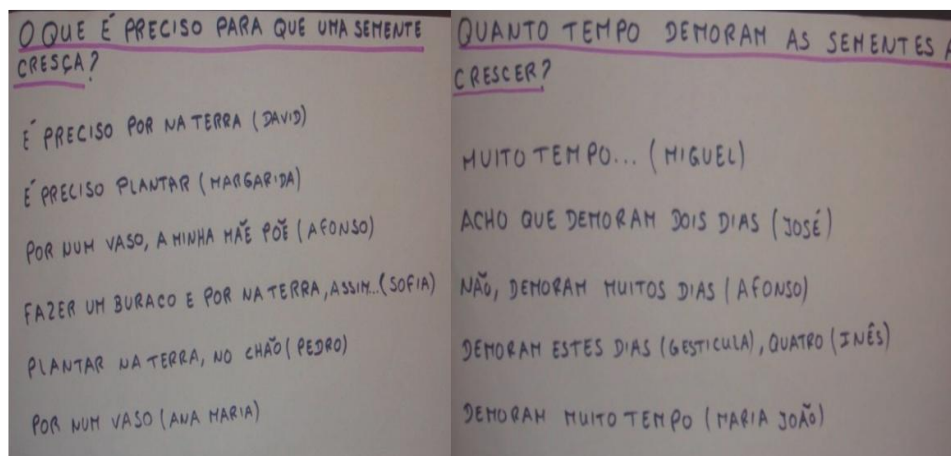


Fig. 18 Registo das ideias prévias das crianças

Para responder a estas dúvidas realizámos duas actividades práticas que tinham como objectivo promover uma aprendizagem pela descoberta desencadeando uma aprendizagem activa. Ao desenvolvermos uma actividade da área das ciências estamos a promover nas crianças competências essenciais para as suas futuras aprendizagens, uma vez que propomos uma aprendizagem baseada na observação, no registo de ideias prévias, apoiadas nos conhecimentos adquiridos anteriormente pelas crianças e no confronto com novas situações. Estas permitem que as crianças adquiram conhecimentos autonomamente, sendo, ao mesmo tempo, uma actividade que permite alimentar a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo (Martins 2009).

A primeira actividade prática a ser realizada tinha como objectivo responder à questão: O que é preciso para que uma semente cresça?

Consistia em colocar uma semente (tendo todas as crianças dado a sua opinião a maioria escolheu o feijão) em três recipientes transparentes com um pouco de algodão, tendo sido explicado a todas as crianças que o algodão tomava aqui o lugar da terra. No recipiente número 1 e 2 para além do algodão e do feijão colocámos um pouco de água e todos os dias as crianças iam regando os recipientes mantendo-os húmidos. Muitas vezes eram as próprias crianças que lembravam esta tarefa mostrando o seu interesse e curiosidade por esta actividade. No recipiente 3 colocámos o algodão e a semente do feijão, mas não colocámos água. Os recipientes número 1 e 3 foram colocados num local onde recebiam luz solar, mas o recipiente número 2 foi colocado dentro de um armário onde não recebia qualquer tipo de luz.



**Fig. 19** Realização da actividade prática

O resultado da experiência (como podemos ver na figura 20) permitiu às crianças concluírem que, para que uma semente germine, são necessários para além da terra vários outros factores. Neste sentido, questionámo-las:

Estagiária – Então, parece que já descobrimos o que é preciso para que uma semente cresça! O que será que é preciso?

C. A. – *Temos que por água na semente.*

C. B. – *E tem que ter sol, se não a semente fica amarela e não fica verdinha.*

C. C. – *E também pode ter algodão que é como terra.*



**Fig. 20** Resultados da actividade prática

As crianças descobriram que no recipiente 3, onde não pusemos água, a semente manteve-se igual, mesmo recebendo luz solar. No recipiente 2 a semente ganhou raiz, e germinou mas ficou amarela porque não recebeu luz solar, tendo crescido muito à procura de luz, no recipiente 3 a semente cresceu, pois disponha de água, terra (algodão) e luz, isto é, todas as condições para que uma semente germine e cresça transformando-se numa planta.

Depois de sabermos quais os factores necessários para a germinação de uma semente, realizámos a segunda actividade prática, que vinha esclarecer as dúvidas relacionadas com a questão: quanto tempo as sementes demorarão a crescer? Esta consistia em colocar terra num recipiente de plástico tendo as crianças sido questionadas sobre a forma como iríamos encontrar essa terra. Após algumas sugestões todos concordámos que poderíamos utilizar um pouco da terra do jardim que temos no nosso recreio. Posto isto, teríamos que encontrar as sementes para semear e aqui todas as crianças foram unânimes e referir que poderíamos utilizar as sementes trazidas por elas de casa. Deparamo-nos então com outro problema: que quantidade de água deveríamos pôr? Após pesquisarmos e reflectirmos sobre as opções propostas decidimos que podíamos utilizar uma medida para que todos os recipientes recebessem a mesma quantidade de água. Uma das crianças propôs utilizarmos um copo da área da cozinha como medida, e acabamos por descobrir um copo que levasse não muita nem pouca quantidade de água, mas que fosse a necessária para que a semente pudesse germinar e crescer. Assim, cada criança escolheu uma semente e semeou-a no seu recipiente. Com a ajuda do adulto identificou-se o recipiente de cada criança e a semente utilizada. Posto isto, realizámos o levantamento das ideias prévias das crianças no que diz respeito à questão: será que as sementes vão nascer todas ao mesmo tempo? As opiniões das crianças não divergiram muito, a maioria dizia que as sementes iriam nascer ao mesmo tempo e apenas algumas diziam que não e explicavam:

C. A – *Não, não vão nascer ao mesmo tempo, esta (feijão) vai nascer primeiro.*

Estagiária – *E porque é que achas que essa vai nascer primeiro.*

C. A. – *É a minha e é grande tem mais força.*

Todos os dias as crianças regavam as suas sementes e, numa ficha de registo (fig. 21) anotavam, através de desenho, as mudanças, sempre que estas aconteciam. Em anexo1 pudemos encontrar um exemplar desta ficha de registo.



Fig. 21 Ficha de registo

C. A. – *Olha, a minha está a nascer, foi a primeira.*

Estagiária – E qual foi a semente que tu semeaste?

C. A. – *Foi uma ervilha.*

Estagiária – Então, o que temos que fazer agora?

C. A. – *Escrever na folha (ficha de registo) o que aconteceu hoje.*

A ervilha foi a primeira a germinar, nessa mesma semana germinou o feijão e por último o grão-de-bico.



**Fig. 22** Sementeira

No entanto, algumas das sementes não chegaram a nascer o que permitiu que as crianças se questionassem:

C. A. – *Olha a minha não tem! Não cresceu!*

Estagiária – Pois não, porque terá sido?

C. A. – *Não sei!*

Estagiária – Podemos mexer na terra e ver o que aconteceu à tua semente, o que achas?

C. A. – *Sim.*

Depois de mexermos a terra encontramos a semente muito funda.

Estagiária – O que é que terá acontecido? O que te parece?

C. A. – *Não sei!*

Estagiária – tivemos que tirar muita terra para a encontrar?

C. A. – *Pois, estava muito funda e não teve força para sair*

Após a realização desta actividade prática as crianças descobriram que as sementes não são todas iguais e não crescem ao mesmo tempo como muitas pensavam. As sementes da ervilha nascem primeiro, depois as do feijão e as do grão-de-bico são as últimas. Descobriram ainda que as diferentes sementes originam diferentes plantas *as folhas do grão-de-bico são pequeninas, as da ervilha são médias e as do feijão são grandes*, podendo identificar diferentes tamanhos.



**Fig. 23** Plantas resultantes da actividade prática.

Com a realização desta experiência de aprendizagem as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver capacidades dentro dos conteúdos da área de expressão e comunicação, desenvolvendo o domínio da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita.

No que diz respeito à matemática promoveu-se o desenvolvimento da contagem, formação de conjuntos e criação de padrões. Para se promover o pensamento matemático no pré-escolar é necessário que os educadores desenvolvam junto das crianças actividades onde as crianças adquiram noções de seriação, classificação e sentido de número. É fundamental promover junto das crianças a criação de padrões, na medida em que, executar padrões propicia uma ligação entre a matemática e a vida real. Os padrões podem ser de repetição ou de crescimento, tendo como finalidade que as crianças identifiquem as figuras incluídas na sequência, descrevendo a ordem pela qual vão surgindo e continuando o padrão, tal como refere Máximo-Esteves (1998).

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita promoveu-se uma sensibilização para a emergência da leitura e da escrita e o desenvolvimento da linguagem oral e ao mesmo tempo estimulámos a criatividade através da narrativa. A utilização da narrativa veio propor uma forma diferente de as crianças verem as coisas, permitindo

que estas tirassem as suas próprias conclusões, promovendo a esquematização do seu pensamento. Hoje a narrativa é reconhecida por muitos autores, como uma importante fonte de aprendizagem, apresentando-se como um suporte de conhecimentos e experiências. É ainda um poderoso meio de desenvolvimento da fantasia e imaginação. Segundo Lídia Máximo-Esteves (idem), através da narrativa desenvolvem-se factores muito importantes para que a criança conheça e compreenda. A autora diz-nos ainda que (...) “ atender a estas características é dar ouvidos à voz silenciosa das crianças. Considerar que todas estas dimensões são importantes para a pessoa significa atribuir relevância à motivação, ao interesse e ao significado das aprendizagens da criança” (Máximo-Esteves, 1998, p. 125). Em seu entender, a narrativa apresenta-se como uma forma de desenvolver as funções mentais dando significado à realidade surgindo daí o seu papel educativo. A emergência da leitura e da escrita surgiu também quando se colocaram as etiquetas nos diferentes recipientes, quando as crianças verbalizavam as suas ideias prévias e as conclusões a que chegavam bem como quando expunham questões e dúvidas.

Desenvolveram-se ainda capacidades dentro dos conteúdos da área do conhecimento do mundo, proporcionando desta forma uma sensibilização para as ciências e as actividades práticas. A fomentação da atitude científica e experimental nas crianças mais novas é visto como um factor essencial, na medida em que este vai despertar-lhes a curiosidade e o desejo de saber, procurando problemas e a sua realização (Martins *et al*, 2009). Estas podem surgir a partir de estratégias como histórias, tendo sido esta a estratégia utilizada por nós nesta experiência de aprendizagem. Mas também poderão surgir do questionamento, e do desafio à experimentação e pesquisa. Considera-se que as crianças no pré-escolar se encontram predispostas para a aprendizagem das ciências, cabendo aos professores promover actividades que potencializem essa predisposição e que desenvolvam o interesse e gosto por estas práticas (Martins *et al*, 2009). Este tipo de actividades vai permitir o seu desenvolvimento cognitivo e emocional e ao mesmo tempo que as crianças compreendam melhor o mundo. Promove ainda a capacidade de observação e questionamento, sendo que estes são aspectos essenciais para que as crianças se desenvolvam.

Ainda dentro da área do conhecimento do mundo as crianças descobriram um pouco mais sobre o mundo que as rodeia sobretudo no que diz respeito à identificação de diferentes tipos de sementes, o processo de germinação e os factores essenciais para que esta se realize.

Foram ainda trabalhados conteúdos dentro da área da formação pessoal e social, sendo esta uma área transversal e integradora que dá suporte a todas as outras. Como referem as OCEP (ME/DEB) esta área “proporciona à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também de reflectir como se relaciona com o mundo físico” (p.79). Trabalhando em grupo, as crianças desenvolveram o respeito pelas ideias dos outros, a socialização e cooperação com outras crianças e com os adultos. Todas estes conteúdos foram explorados de uma forma integrada.

#### **4.1.3. Experiência de aprendizagem - Construção de um teatro de fantoches**

Algumas das crianças lembraram os brinquedos vistos no museu do brinquedo dizendo:

C. A. – *Eu vi lá as sementes das cabaças, os meninos há muito tempo faziam colares e pulseiras de sementes.*

C. B. – *Também tinha lá brinquedos com nozes e bugalhos.*

Estagiária – E já alguém descobriu o que é um bugalho?

C. B. – *O meu pai disse que lá dentro nascem as moscas, (( ))<sup>8</sup> não sei...*

Tentando responder às dúvidas levantadas pelas crianças pesquisámos o que é um bugalho e de que árvore surge. Utilizando a internet descobrimos que afinal um bugalho não é a semente do carvalho mas sim a bolota. Perto da nossa escola temos um carvalho e fomos cortar um ramo para vermos mais de perto como é o carvalho. Em conjunto realizámos um trabalho sobre o carvalho onde explorámos as suas particularidades como o tipo de folha, a bolota e o bugalho. E tal como o pai da criança B. tinha referido, dentro do bugalho encontrámos um ovo muito pequenino onde se desenvolvem alguns insectos como as vespas.

Aproveitando a descoberta destas novas palavras, realizámos a contagem das diferentes sílabas que as constituem, por fim colocámos as palavras ordenadas por ordem crescente no que diz respeito ao número de sílabas.

---

8 (riso)



**Fig. 24** Trabalho sobre o bugalho

Durante a realização destas actividades uma das crianças lembrou-se que no museu tínhamos visto que os bugalhos eram utilizados para construir pequenas bonecas e animais:

*C. A. – No museu vimos bonequinhos feitos com bugalhos e rolhas das garrafas.*

Quando referimos que tínhamos encontrado alguns bugalhos perto de um carvalho, todas as crianças concordaram que teríamos de encontrar o restante material necessário para também eles construírem bonecos iguais aos que viram no museu.

Mais uma vez questionámos como iríamos encontrar o restante material e após ouvirmos a opinião de todos, ficou decidido que iríamos pedir as rolhas aos pais e os palitos de madeira na cozinha da nossa escola.

Já possuindo todo o material necessário, procedemos à construção de brinquedos. Ao realizar esta actividade todos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios brinquedos, tal como faziam as crianças em outros tempos.

Utilizando materiais encontrados na natureza as crianças tiveram a oportunidade de aprender a descobrir os recursos que existem à nossa volta. Ao mesmo tempo era necessária a imaginação e a criatividade para construir os brinquedos que cada uma pretendia.



**Fig. 25** Construção dos brinquedos

Alguns dos brinquedos/bonecos construídos foram utilizados pelas crianças como fantoches, favorecendo a representação. Resolvemos, assim, inventar uma história e representá-la, utilizando os brinquedos como marionetas. Todas as crianças quiseram participar, Passámos então à criação da história, assumindo o adulto o papel de anotar as ideias das crianças, apoiar e incentivar a sua imaginação. Construímos assim uma história entre um príncipe e uma princesa a quem foram dados nomes. Estas personagens tinham alguns amigos como um cão, uma cadela e um cavalo, integrando ainda uma personagem que assumia o papel de mau da história que era o feiticeiro. Todas as crianças participaram com muitas ideias e entusiasmo na construção desta história. Em conjunto escolhemos as melhores ideias e hipóteses, procurando promover o espírito de grupo, cooperação e respeito pelas ideias dos outros. Desta forma as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver o diálogo e a comunicação das suas ideias, bem como, a capacidade imaginativa e de trabalho em equipa.

Posteriormente passámos à construção dos adereços para as diferentes personagens. As crianças escolheram os materiais e com a ajuda e apoio do adulto os adereços foram colocados, uma das crianças sugeriu que poderíamos utilizar alguns adereços que pertenciam a um boneco da sala o que facilitou a tarefa.

O adulto teve aqui um papel fulcral de apoio, incentivo e estímulo da acção das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades e o resultado foi uma actividade rica e estimulante.

Por fim chegou a hora de representar a história criada, as crianças estavam expectantes por este momento e adoraram ver o seu trabalho dar frutos.



**Fig. 26** Teatro de fantoches

#### **4.1.4. Colaboração dos pais e de idosos da comunidade na descoberta e construção de brinquedos**

Durante a nossa visita ao museu do brinquedo e como já foi mencionado, as crianças reconheceram alguns dos brinquedos dizendo que também os seus pais tinham brinquedos iguais. Nessa mesma altura surgiu a ideia de convidar os pais a deslocarem-se à escola para nos mostrar alguns desses brinquedos e para nos falar dos seus tempos de infância. Desta forma tentámos estabelecer uma relação entre a escola e as famílias indo ao encontro da ideia estabelecida por Vasconcelos (2008), quando nos refere a “necessidade de investir nos saberes das famílias, no fomento da sua organização associativa, na criação de interfaces com a escola” (p. 123).

Aproveitando o tempo destinado ao acolhimento, conversámos sobre os brinquedos antigos e o que as crianças ainda gostariam de saber sobre este assunto. Após sabermos as suas dúvidas surgiram as questões:

- O que podemos fazer para descobrir mais sobre os brinquedos antigos?
- Quem terá brinquedos antigos?

Após muito pensarmos chegamos à conclusão que os nossos pais e avós poderiam ajudar-nos, porque eles já foram pequeninos e até poderiam ainda ter alguns dos seus brinquedos, ou então, falar-nos de como eles eram.

Questionámos ainda a forma como íamos fazer para perguntar aos pais e avós e decidimos que além de falarmos com eles também poderíamos escrever-lhes uma carta. Iniciámos então a sua elaboração numa actividade de pequeno grupo, onde foi elaborada uma pequena carta aos pais onde as crianças lhes perguntavam se ainda tinham alguns dos brinquedos com que brincavam em crianças, e se poderiam disponibilizar um dia para nos mostrar esse brinquedo aproveitando para nos falar sobre a sua infância.

A participação dos pais nestas experiências de aprendizagem foi muito positiva, existindo um grande número de pais a cooperar. Como não podemos retratar aqui todas as participações devido à falta de espaço, vamos apenas referenciar as mais significantes para o nosso trabalho.

A primeira mãe a visitar-nos, deu-nos a conhecer um arco de metal usado pelas crianças para fazer corridas, muito semelhante a um que tínhamos visto no museu do brinquedo. Mas agora as crianças tiveram a oportunidade de brincar com ele, o que não se demonstrou numa tarefa fácil, pois era necessária uma enorme perícia para o seu ma-

nuseio. No entanto, com a ajuda desta mãe e do empenho de todas as crianças foi possível fazer o arco girar e realizar algumas corridas.



Fig. 27 Aprender a brincar com o arco

Tivemos ainda, a oportunidade de ouvir esta mãe falar-nos sobre a sua infância e do seu pai que lhe tinha construído aquele brinquedo. Referiu ainda que brincava com este brinquedo num descampado com os seus amigos de brincadeira. Falou-nos das suas brincadeiras em casinhas que construía nos muros ou pedras, utilizando para brincar pequenas panelas que o seu pai lhe comprava.

O contacto das crianças com estas histórias permitiu-lhes descobrir outros tempos, outras brincadeiras e outras vivências e tradições, enriquecendo os seus conhecimentos do mundo e da sociedade onde estão inseridas. Permitiu-lhes ainda aprofundar conhecimentos relacionados com as figuras geométricas que partiram das observações das crianças. O interesse demonstrado pelas crianças reflectiu-se nas muitas questões que colocaram:

Mãe – *Este brinquedo chama-se arco.*

C. A. – *E este ferro para que é?*

Mãe – *É uma gancha, e ajuda a manter o arco em pé e a rodar.*

C. B. – *Para que é este brinquedo?*

Mãe – *Serve para os meninos brincarem às corridas, para verem quem consegue levar o arco a girar até mais longe e quem chega primeiro.*

C. C. – *É um círculo não é?*

Mãe – *É, por isso é que roda.*

C. C. – *Quem te deu?*

Mãe – *Foi o meu pai que o fez para eu e os meus irmãos brincarmos.*

C. D. – *Podemos brincar com isso?*

Mãe – *Sim, eu trouxe para vocês brincarem com ele.*

Após esta visita, contámos com a visita de um pai que nos trouxe um carrinho de rolamentos construído por ele na sua infância. Disse-nos que no seu tempo de meninice todos os meninos construíam carrinhos como aquele e brincavam com eles descendo as ruas mais acidentadas que existiam perto das suas casas.

Este pai apresentou-nos ainda uma harmónica que foi comprada pelo seu pai quando ele era mais novo, e com a qual ele gostava muito de brincar. As crianças da sala mostraram-se muito interessadas em aprender a tocar aquele instrumento e tendo este pai demonstrado como se tocava todas quiseram experimentar. As crianças ficaram encantadas com estes brinquedos e quiseram experimentar e aprender com eles como podemos observar através das fotos que se seguem.



**Fig. 28** Carro de rolamentos

**Fig. 29** Harmorónica

O pai falou-nos que já tinha utilizado o carrinho de rolamentos com o seu filho brincando com ele como fazia quando era criança.

Pai – *O Z. já sabe como se anda de carrinho de rolamentos.*

C. A. – *Eu já andei com o meu pai. Num caminho à beira da minha casa.*

Pai – *Sim, e a mana também andou.*

C. A. – *Foi com muita força. O pai foi comigo, assim...*

Desta forma adquirimos a noção de que o nosso projecto estava a ter o desenvolvimento desejado, pois as crianças entusiasmadas falavam dele em casa e os pais estavam a dar-lhe continuidade, contando às crianças como brincavam e até permitindo que as crianças experiênciassem estas actividades no seio familiar. Pudemos assim evidenciar a transmissão de conhecimentos costumes e tradições de pai para filho associados a estes brinquedos, e reavivámos uma prática esquecida mas que era muito vulgar em outros

tempos, que é a participação dos pais nas brincadeiras dos filhos construindo-lhes brinquedos e transmitindo-lhes conhecimentos que a eles estão relacionados.

Recebemos na nossa sala a visita de mais uma mãe acompanhada pelas suas bonecas companheiras de muitas aventuras de infância. Esta ainda nos levou uma boneca que pertenceu à sua mãe e com a qual ela também brincou em criança, tendo portanto passado por duas gerações diferentes.



**Fig. 30** Uma mãe a partilhar com o grupo as suas bonecas antigas.

Esta mãe falou-nos das suas bonecas e brincadeiras, bem como dos jogos de elástico e de saltar à corda que realizava e ainda nos ensinou o jogo do lencinho que era o seu preferido. Falou-nos ainda dos muitos pic-nic que realizava com a sua família aos fins-de-semana e dos jogos que realizava nesses convívios familiares como a corrida de sacos, o jogo da malha e o jogo da apanhada.

Mais tarde, foi também altura das crianças da sala terem a oportunidade de brincar com estas bonecas e divertirem-se.

Contámos ainda com a visita de uma outra mãe, para nos mostrar alguns dos brinquedos que ainda guardava da sua meninice. Pudemos conhecer algumas das suas bonecas antigas, uma delas apresentava algumas particularidades, os braços estavam presos por um elástico, que permitia que estes se segurassem e ao mesmo tempo que se articulassem. Os seus olhos também eram diferentes dos olhos das bonecas actuais, pois não se mexiam estavam sempre abertos. Desta forma as crianças verificaram que antigamente os brinquedos eram fabricados de maneira diferente dos brinquedos de hoje em dia, os materiais e as técnicas eram mais rudimentares o que também tornava os brinquedos diferentes. O facto de estes brinquedos não falarem e não possuírem pilhas foi uma surpresa para as crianças.

C. A. – *E a tua boneca fala?*

Mãe – *Não ela não fala, não é como as tuas bonecas, é muito antiga e nessa altura as bonecas ainda não falavam nem tinham pilhas.*



**Fig. 31** Uma mãe a partilhar os seus conhecimentos

Esta mãe referiu ainda gostar mais de brincar nos montes perto da sua casa, onde construía cabanas com os seus amigos e onde vivia muitas aventuras. As crianças mostraram-se muito interessadas neste facto, talvez por ser uma realidade que nunca viram nem experienciaram o que levou ao levantamento de muitas questões:

C. A. – *O que é uma cabana?*

Mãe – *É uma casinha para brincar feita com ramos de árvores e arbustos.*

C. B. – *Era na floresta?*

Mãe – *Não era bem na floresta, era num monte pequeno que existia perto da minha casa.*

Uma das crianças da sala motivada pela realização desta experiência de aprendizagem resolveu levar um dos seus brinquedos para apresentar aos amigos. Este chegou à escola muito contente trazendo um brinquedo com ele e dirigiu-se à estagiária dizendo:

C. A. – *Tenho um brinquedo também é antigo, era meu quando eu era pequenino, quando eu era bebé como o meu irmão.*

Estagiária – *é muito bonito.*

C. A. – *Posso mostrar aos meninos?*

Estagiária – *sim, podes fazê-lo agora no tempo de acolhimento, o que achas?*

C. A. – *Sim.*

Todas as crianças ouviram-no com atenção enquanto este partilhava com o grupo as suas experiências e nos falava de quando era bebé:

C. A. – *Este brinquedo é antigo, era de quando eu era pequenino. Quando eu era pequenino brincava numa cadeira, o meu pai e a minha mãe deram-me este brinquedo e eu brincava com ele.*

Estas experiências permitiram às crianças um contacto com realidades diferentes e que lhes permitiu reflectir sobre o tempo passado. Os pais que nos visitavam referiam-se ao tempo passado como sendo o tempo em que eles eram pequeninos. Penso que este facto levou esta criança a reflectir e pensar que como ele agora já era mais crescido, também ele teve um tempo passado em que ele era bebé e nessa altura também brincava com brinquedos e por isso esses brinquedos eram antigos. Esta atitude permitiu-nos perceber que as crianças estavam motivadas e por isso adquiriram conhecimentos com estas experiências de aprendizagem ao ponto de também elas tomarem a iniciativa de participar e expor as suas ideias e conhecimentos com as restantes crianças do grupo.

Dando continuidade à temática do brinquedo antigo recebemos mais um pai na sala, para nos falar da sua infância. Este pai cresceu na região de Régua pelo que os seus brinquedos eram construídos com materiais diferentes dos relatados pelos outros pais, o que permitiu que as crianças percepcionassem uma realidade cultural diferente enriquecendo os seus conhecimentos. Contou-nos que na sua infância era ele que construía os seus brinquedos recorrendo à reutilização de materiais de desperdício, como latas de conservas com as quais construía pequenos comboios como o que trouxe para nos mostrar. Foram-nos ainda apresentados dois arcos de brincar um pouco diferentes daquele que já tínhamos na sala, pois um provinha de um arco de uma bicicleta e um outro de um pneu. Este último era conduzido com a ajuda de dois paus de vassoura.

Outros materiais eram encontrados na natureza e usados para construir brinquedos como o carro de cortiça e cana que nos trouxe. Estes materiais eram muito fáceis de encontrar na região, onde este pai cresceu, ao que se deve a sua utilização na construção de brinquedos. Este pai contou-nos ainda que na aldeia onde cresceu as famílias eram pobres e não tinham muito dinheiro para comprar brinquedos, por isso eram as próprias crianças que os construía com materiais que encontravam na natureza ou com materiais de desperdício que iam para o lixo.

As crianças ficaram vislumbradas com estes brinquedos, todos quiseram experimentar os carros e os aros e a brincadeira foi total.



**Fig 32** Arco de pneu

**Fig 33** Arco de metal

**Fig 34** Comboio de latas

**Fig 35** Carro de cortiça

Aproveitamos para pesquisar e descobrir a região da Régua e de onde vinha a cortiça e as canas utilizadas para fabricar estes brinquedos tradicionais desta região.

Todos os pais que nos visitaram deixaram os seus brinquedos antigos na sala, para que todas as crianças pudessem brincar com eles e explorá-los. Através desta acção sobre os brinquedos pretendemos que as crianças se questionassem e que possam continuar a questionar-se e descobrir coisas novas sobre o mundo e, assim, alcançarem um verdadeiro desenvolvimento, que se requer em continuidade.

Aproveitando a presença de todos estes novos brinquedos propusemos às crianças escolherem o brinquedo antigo que mais gostavam e com ele realizarem um desenho à vista, promovendo a atenção aos detalhes e desenvolvendo a curiosidade, observando aquele objecto. Tratando-se de uma actividade nova foi um pouco difícil a sua realização, as crianças diziam que não sabiam e desistiam da actividade. Mas com um pouco de apoio, incentivo e estímulo acabaram por gostar de a realizar e foi muito gratificante ouvi-los dizer muito contentes que afinal tinham conseguido desenhar o brinquedo.

Com esta actividade pretendíamos que as crianças aprendessem a observar e a descobrir as características dos objectos permitindo-lhes adquirir um conhecimento mais exacto acerca dos brinquedos antigos comparando-os com os brinquedos actuais. Ao mesmo tempo ambicionávamos o desenvolvimento de destrezas relacionadas com o desenho e a motricidade fina, bem como, promover uma sensibilização para a educação estética. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “ O contacto

com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (ME/DEB, 1997, p. 55).



**Fig. 36** Realização de um desenho à vista

Pretendíamos ainda promover a descoberta dos brinquedos antigos e as tradições e culturas a eles associadas, através do relato dos pais, e contribuir para que as crianças adquirissem consciência da sua identidade social, sabendo quem são e, ao mesmo tempo, que questionassem as mudanças e as diferenças mencionadas relativamente aos brinquedos e formas de brincar. Por outro lado, tínhamos como finalidade promover uma aproximação e envolvimento das famílias no processo de aprendizagem pré-escolar dos filhos. Este contacto foi muito positivo e permitiu às crianças conhecerem mais sobre as culturas da infância dos seus pais, permitindo ainda a cooperação entre pais e educadores no processo de aprendizagem pré-escolar, o que vai ao encontro do que está estabelecido no princípio geral da Lei-Quadro onde se afirma que a educação pré-escolar deve ser “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (art. 2º). Esta afirmação traduz-se no objectivo que refere a importância de “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME/DEB, 1997, idem). Vasconcelos (2008) salienta a importância de se estabelecer esta relação de proximidade entre a escola e as famílias, referindo a este respeito que “Os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais (...) a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade” (p. 145).



**Fig. 37** Conversa sobre o triciclo

Para além dos pais, promovemos também a vinda à sala de outras pessoas mais idosas da nossa comunidade, para que estes nos falassem um pouco sobre a sua infância, bem como dos brinquedos por eles utilizados. Convidámos então o senhor J. para nos mostrar um triciclo de madeira igual ao usado por ele nas suas brincadeiras de infância. Disse-nos que este brinquedo era construído pelos pais dos meninos mas só por aqueles que viviam mais abastados e tinham dinheiro para comprar a madeira. Os meninos mais pobres jogavam muitas vezes futebol, mas como não tinham uma bola, usavam uma de trapos construída por eles a partir de uma meia usada e utilizando alguns panos velhos. Tendo trazido com ele uma meia velha e alguns panos, mostrou-nos como construía as suas bolas e ofereceu uma à nossa sala. Na sua infância os jogos de futebol eram realizados num grande descampado e todas as crianças tiravam os sapatos e jogavam à bola descalças, pois os sapatos eram muito caros e não os podiam estragar.



**Fig. 38** Construção da bola de trapos

O senhor J. dei-nos ainda a conhecer alguns jogos que conhecia como o pião, o berlinde, a construção de estrelas com jornal e canas (tendo-nos explicado como fazia), mas o que ele gostava mais de fazer era jogar futebol com os seus amigos depois da escola.

As crianças ouviram com atenção as histórias contadas por este senhor, sobre a sua infância questionando os materiais utilizados para o fabrico da bola de trapos e a sua aquisição. Com esta actividade pretendíamos que as crianças descobrissem um pouco mais sobre os brinquedos antigos e toda uma cultura que a eles está subjacente e que faz parte das nossas raízes.

Contamos ainda com a participação do senhor L. que visitou a nossa sala e nos trouxe e ensinou a fazer um carrinho de arame. As crianças identificaram de imediato as suas semelhanças com os carinhos de arame que vimos no museu do brinquedo. Este senhor contou-nos como se processou a sua infância e as dificuldades que os seus pais tinham em comprar comida e brinquedos para os seus filhos que eram muitos. Por esta razão ele tinha que construir os seus brinquedos. Todas as crianças quiseram experimentar este carro e divertiram-se muito explorando as suas potencialidades no nosso recreio.

Com estas experiências de aprendizagem pretendíamos que as crianças percebessem que não eram apenas os seus familiares que brincavam com este tipo de brinquedos. Pretendíamos ainda que percebessem que muitos dos brinquedos antigos eram construídos pelas crianças.

Era ainda nosso objectivo promover uma abertura da escola não só aos pais e familiares das crianças, mas também à comunidade onde estas se inserem, demonstrando a importância de se estabelecer uma relação entre a escola, as famílias e a comunidade, indo ao encontro do que se encontra referido nas OCEPE, onde se pode ler que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME/DEB, 1997, p. 43). Ao mesmo tempo era nossa intenção permitir que a escola se tornasse um promotor da identidade cultural promovendo um contacto activo com as comunidades.

#### **4.1.5. Construção de brinquedos a partir da reutilização de materiais de desperdício**

Aproveitando o facto de alguns dos brinquedos apresentados serem construídos a partir de materiais reciclados, questionámos as crianças sobre o que eles sabiam sobre

a reciclagem e a reutilização dos materiais. Algumas crianças conseguiram dizer que a reciclagem era colocar o lixo no ecoponto, mas sentimos ser importante aprofundar esta problemática. Assim, sugerimos a leitura da história “3R’s *Reutilizar, Reduzir, Reciclar*” da autoria de Núria Roca. Com esta história e a reflexão sobre a mesma pretendíamos que as crianças descobrissem o que é a reciclagem, como se processa e o que acontece ao lixo depois de o colocarmos no ecoponto. Com a sua leitura as crianças ficaram mais sensibilizadas para a reutilização do material e questionaram a possibilidade de reutilizá-lo na construção de brinquedos, como fizeram as crianças da história.

C. A. – *Nós também podemos fazer brinquedos destes?*

Estagiária – Sim podemos. E o que vamos precisar para construir esses brinquedos?

C. B. – *De caixas velhas.*

C. A – *E de latas de sardinha como o carro do pai do D.*

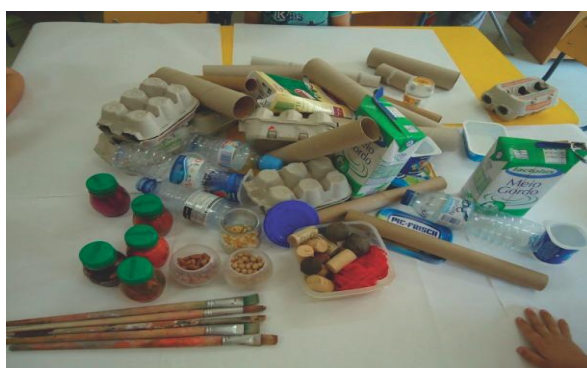
C. C – *E rolinhos de papel.*

Estagiária – e onde é que acham que podemos encontrar esses materiais?

C. D. – *Podemos pedir à mãe e ao pai.*

C. E. – *E às senhoras da cozinha.*

Dirigimo-nos então à cozinha da escola e pedimos algumas embalagens que teriam como destino o lixo. De volta à sala expusemos todo o material encontrado de forma a percebermos o que poderíamos fazer com ele.



**Fig. 39** Materiais de desperdício

Tínhamos conseguido adquirir embalagens de iogurte, de leite, de manteiga, de ovos, garrafas de água e rolos de papel higiénico e a partir daqui pensamos no que queríamos fazer, ao mesmo tempo realizámos a contagem de todo o material explorando alguns conteúdos da área da matemática.

C.A. – *Eu quero fazer uma minhoca igual à do menino da história.*

C. B. – *Eu também.*

Estagiária – E o que é que vão precisar?

C. A. – *Dos rolinhos de papel.*

C. B. – *E tinta para pintar, eu quero pintar.*



**Fig. 40** Pintura dos materiais

Após os materiais encontrados iniciou-se o trabalho de pintura das embalagens e esboçaram-se os primeiros projectos para a construção destes brinquedos. Após a secagem surgiram as primeiras dúvidas? Como vamos fazer para unir os rolos de papel? *Pomos cola.* Depois de tentarmos a cola detectamos que não era uma boa solução porque ao pegarmos na minhoca esta caía. *Podemos colocar fita-cola.* Depois de tentarmos esta solução também verificámos que acabava por soltar-se não sendo uma solução muito boa. *Vamos ver na história como era feita a minhoca.* As crianças reviram a história e através de uma imagem, concluíram que a minhoca era presa por uns fios.



**Fig. 41** União dos materiais

Utilizando uns fios de lã as crianças uniram os diferentes rolos de papel e construíram o corpo da minhoca. Existia agora um novo problema, como fazer a cabeça da minhoca? *A cabeça tem que ser redonda, olha, como a nossa.* Procurámos no material

existente na sala e as crianças descobriram uns recipientes de plástico, com um formato redondo que servia na perfeição para o que elas queriam, nessa altura encontraram no armário uns olhos e lembraram-se que também iriam precisar deles. Passou-se à pintura da cabeça e à sua colagem no restante corpo, e ainda à colagem dos olhos. Nesta altura uma das crianças lembrou-se que poderíamos colocar umas antenas na minhoca o que gerou alguma discórdia:

C. A. – *Mas as minhocas não têm antenas, nós vimos.*

Na realidade, quando desenvolvíamos uma outra experiência de aprendizagem onde pesquisamos sobre o que era uma minhoca, detectámos que estas não tinham antenas. Mas a criança B. estava decidida a construir a sua com antenas.

C. B. – *A minha minhoca tem, eu tenho um bonequinho de minhoca em casa e tem antenas.*

Por fim as crianças entenderam que cada uma poderia fazer a sua minhoca com ou sem antenas, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade, mostrando-se muito interessadas e empenhadas e demonstrando satisfação pelo que estavam a fazer.



**Fig. 42** Construção de minhocas reutilizando materiais de desperdício.

Depois desta actividade passámos à exploração destes brinquedos e dos brinquedos antigos, que foi a parte preferida das crianças. Foi muito motivante ver a alegria delas a brincar e a descobrir coisas novas, a partir destes brinquedos diferentes dos seus. Tivemos ainda a oportunidade de brincar com estes brinquedos e partilhá-los na hora do receio com os meninos das outras salas, desta forma dinamizámos o espaço de recreio e partilhámos os nossos conhecimentos com as crianças que frequentam a instituição. Eram as próprias crianças que ensinavam os amigos das outras salas como fazer para brincar com aqueles brinquedos tão diferentes dos deles. Em conjunto as crianças partilhavam conhecimentos e aprendiam umas com as outras, ajudando-se mutuamente.



**Fig. 43** Triciclo



**Fig. 44** Roda



**Fig. 45** Comboio de latas



**Fig. 46** Arco



**Fig. 47** Carros de cortiça e canas



**Fig. 48** Pião

O nosso recreio ganha mais vida quando as crianças brincam com os brinquedos antigos e os partilham com as restantes crianças da instituição, desta forma promovemos a sua dinamização alargando as suas possibilidades educativas e tornando estes momentos mais ricos.

A recriação dos jogos relatados pelos pais veio também ajudar na dinamização do nosso recreio e permitiu que todas as crianças da instituição participassem. As crianças alegraram o recreio com as canções dos jogos de roda como ilustram as fotografias seguintes.



**Fig. 49** Jogo do lençinho



**Fig. 50** Jogo do bom barqueiro



Fig. 51 Jogo da macaca



Fig. 52 Saltar à corda

Ao propormos esta actividade tínhamos como objectivo permitir que as crianças interagissem com diferentes brinquedos, explorando as suas potencialidades e desta forma promover o seu desenvolvimento através da acção sobre os objectos, indo ao encontro da ideia preconizada por Hohmann e Weikart (2009) quando nos dizem que:

A aprendizagem pela acção depende do uso dos materiais – naturais, de desperdício, objectos de casa, brinquedos, equipamentos e ferramentas. Este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objectos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objectos. Agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros (pp. 22 - 23).

A troca de conhecimentos entre as crianças foi promovida através deste tipo de actividades, alargando a mesma às restantes crianças da instituição, permitindo-lhes explorar estes novos brinquedos e participar na realização de jogos.

A quando da visita dos pais à nossa sala e dos relatos sobre a sua infância, estes fizeram referência à realização de “pic-nics” em família. Nessa altura as crianças demonstraram interesse por esta actividade e uma delas lembrou um realizado com os pais: *Eu já fiz um pic-nic com o meu pai e a minha mãe, foi na praia. Foi muito fixe, mas não fizemos jogos.* Aproveitando o interesse demonstrado por esta prática, propusemos a realização de um “pic-nic” num espaço verde na periferia da nossa escola. Em grupo estipulamos os alimentos que cada criança deveria trazer para o “pic-nic” e pensamos nos jogos que poderíamos realizar. Lembrando os jogos descritos por alguns dos pais, as crianças num processo cooperativo concordaram em realizar o jogo dos sacos, da colher e batata, jogo de andas, e utilizando a roda deixada por um dos pais decidiram realizar uma corrida com este brinquedo. Tentámos assim recrear uma actividade que se encontra um pouco esquecida e que faz parte da infância de muitos dos pais que nos visitaram.

A realização desta experiência de aprendizagem teve como base as ideias apontadas pelo modelo curricular da Escola Moderna (MEM). Este modelo preconiza que a escola deve promover práticas promotoras de cooperação e solidariedade, que a aprendizagem deve ocorrer num contexto social onde são valorizados os saberes e os trabalhos realizados pelas crianças socialmente. A este respeito Vasconcelos (1997) refere que a abordagem do MEM “considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (p.37). A escola é vista como uma comunidade onde se partilham experiências culturais de onde decorrem segundo Niza (1998) três finalidades formativas:

1. a iniciação às práticas democráticas;
2. a reinstalação dos valores e das significações sociais;
3. a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1998, p. 141).

Neste sentido, relevamos as oportunidades criadas para as crianças poderem desenvolver saberes a partir da realização de jogos tradicionais, conheceram um pouco mais sobre a sua cultura através deles e ainda desenvolveram as suas capacidades de cooperação, convivendo e aprendendo, com a realização de uma actividade em grupo, que lhes deu muito prazer, como as imagens a seguir apresentadas deixam perceber.



**Fig. 53** Corrida de sacos

**Fig. 54** Corrida com colher e batata

**Fig. 55** Corrida de andas



**Fig. 56** Corrida de rodas



**Fig. 57** Realização de um pic-nic

#### 4.1.6. Exposição de brinquedos antigos

Realizámos uma reflexão sobre as actividades propostas onde questionámos as crianças sobre o que fazer com todos os brinquedos deixados pelos pais na nossa sala e com os que construímos, e se não seria interessante dá-los a conhecer a outras crianças e pais. Depois de ouvirmos todas as ideias das crianças concluímos que poderíamos fazer uma exposição para que toda a comunidade escolar pudesse vê-los. Assim, discutimos o local onde esta poderia realizar-se, o dia da sua realização e o título que devíamos dar à exposição. Algumas destas questões foram levadas para casa para que as crianças debatessem o assunto com os pais. Chegámos assim à conclusão que a exposição teria por título "Brinquedos de outros tempos" e realizar-se-ia no dia 1 de Junho, dia da criança. No que diz respeito ao local, foi escolhido o hall da entrada da nossa escola como sendo o local mais apropriado. Iniciámos ainda a construção do texto para os convites e o cartaz com o título da exposição.

Passamos depois à classificação dos diferentes brinquedos. Tivemos que pensar, de que forma iríamos dispor os brinquedos na exposição porque estes não eram todos iguais.

C. A. – *Temos brinquedos de madeira.*

C. B. – *E também de plástico e estes de pedra (cerâmica).*

C.A. – *E de ferro.*

Comparando os diferentes brinquedos lembrámos algumas das diferenças dos materiais de que eram feitos os brinquedos. Para testarmos a dureza utilizámos a comparação com materiais semelhantes. Para o peso utilizámos uma balança.



**Fig. 58** Descobrimo os materiais mais pesados

*C.A. - A madeira é dura, o plástico é mole, vai para baixo.*

*C. B. - O ferro é duro e não parte.*

*C. A. – A madeira é dura mas o ferro é mais duro.*

*C. C. – O ferro é o mais duro e o mais pesado*

Concordámos, então, em separar os brinquedos tendo em atenção as suas características materiais e, assim, iniciámos a classificação dos mesmos, formando grupos de brinquedos de plástico, madeira, ferro, cerâmica e pano. De seguida procedemos à sua contagem e para facilitar esta tarefa construímos uma tabela de dupla entrada, como podemos ver na imagem seguinte.



**Fig. 59** Tabela de dupla entrada

Posto isto, iniciámos a colocação dos brinquedos e nesta fase encontrámos outro problema, tínhamos brinquedos de plástico muito diferentes, uns eram carros e outros eram bonecas, todos concordamos que as bonecas deveriam estar todas juntas, pois eram muito grandes e tiravam a visibilidade aos outros brinquedos.

No dia 1 de Junho abrimos a exposição a toda a comunidade escolar e aos pais. Esta esteve aberta durante três dias e foi um sucesso. As crianças das diferentes salas visitaram a exposição e todos nos deram os parabéns pela sua realização e agradeceram a oportunidade de conhecer todos aqueles brinquedos. Os pais também se manifestaram apreço pela iniciativa e por poderem relembrar a sua infância, ao verem brinquedos que eram, alguns deles, iguais a alguns com os quais brincaram enquanto crianças.



**Fig. 60** Exposição de brinquedos antigos

Parece-nos poder considerar que todas estas experiências de aprendizagem despertaram nas crianças curiosidade, interesse e questionamento e, por conseguinte, proporcionando-lhes oportunidades para aprenderem e se desenvolverem a partir do brincar e do jogar com brinquedos de natureza diversa e de diferentes tempos, favorecendo, portanto, também o conhecimento da nossa história e cultura.

## **Capítulo 5**

### **Apresentação e discussão dos dados**

## **5. Apresentação e discussão dos dados**

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados decorrentes de diálogos estabelecidos com as crianças, bem como à triangulação destes com outros apresentados no desenvolvimento da acção educativa, cuja recolha foi efectuada através de diferentes técnicas e instrumentos.

### **5.1. Dados de diálogos com as crianças**

Considerando a problemática em que incidiu a componente investigativa deste trabalho, entendemos ser importante apresentar e reflectir sobre dados recolhidos no decurso de dois diálogos estabelecidos com as crianças, ocorrendo um antes e outro após o desenvolvimento das experiências de aprendizagem antes descritas.

Assim, no que se refere ao primeiro momento de diálogo, procurámos suscitar a curiosidade e questionamento das crianças em torno dos brinquedos com que teriam brincado os seus pais ou outros membros da família, quando eram pequenos e jogos que realizariam.

Nessa discussão evidenciou-se a participação de duas crianças, uma que disse que a mãe brincava com uma boneca que agora era dela e outra que dizia que o pai e a mãe tinham brinquedos iguais aos dela. Seis não se manifestaram, apesar de terem sido criadas oportunidades para fazê-lo e as opiniões das restantes dividiam-se entre o não terem brinquedos, não brincavam ou brincavam a outras coisas, mas não mencionando ao que brincavam e com que brincavam. Resultados que dado a idade das crianças não nos surpreenderam, mas que nos alertaram para podermos promover iniciativas que pudessem favorecer o diálogo e partilha de experiências entre pais/família e filhos sobre a sua infância e valorizar a sua colaboração no desenvolvimento do projecto curricular em desenvolvimento.

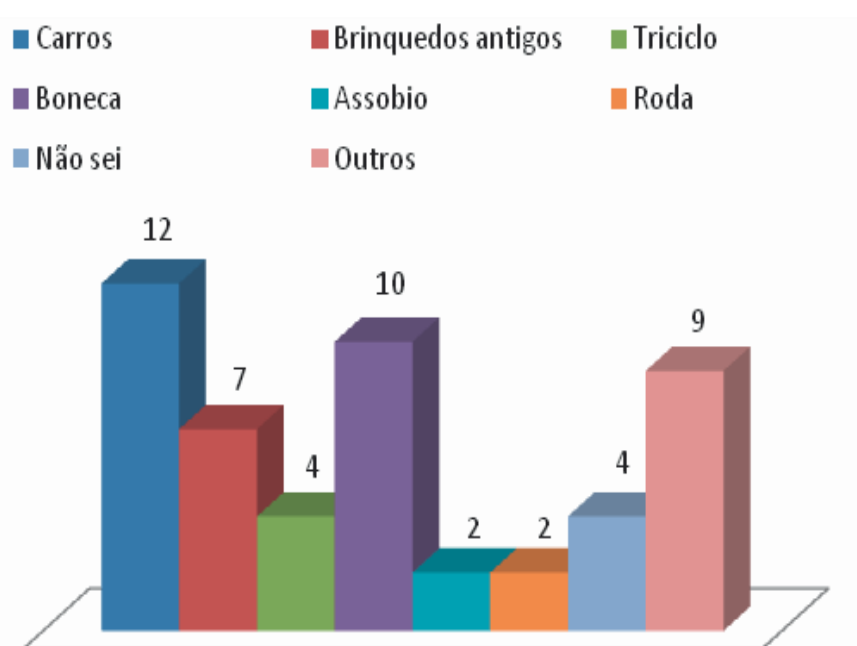
Assim, e procurando compreender se essas experiências foram sendo partilhadas e como eram percebidas pelas crianças, num segundo momento, situado próximo do final do ano lectivo, promovemos um novo diálogo sobre essa problemática. Os dados recolhidos através desse diálogo encontram-se sistematizados em duas dimensões de análise,

que a seguir apresentamos e que se prendem com a identificação dos brinquedos e jogos realizados por pais e avós enquanto crianças e os brinquedos preferidos das crianças.

• **Identificação de brinquedos e jogos realizados por pais e avós quando crianças**

No que se refere aos dados relativos à questão sobre os brinquedos que os pais utilizariam quando eram crianças, encontram-se apresentados no gráfico 3.

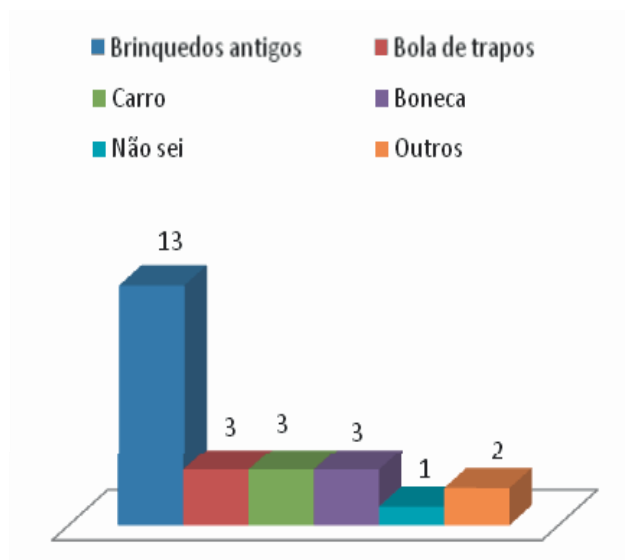
**Gráfico 3** – Identificação dos brinquedos utilizados pelos pais enquanto crianças



Como os dados permitem perceber, apenas quatro das crianças não indicaram brinquedos utilizados pelos pais/mães, tendo a maioria enumerado brinquedos utilizados pela mãe e pelo pai. Verifica-se que doze crianças referiram que os seus pais brincavam com carros, dez com bonecas, sete com brinquedos antigos (não explicitando quais, mas deixando perceber diferenças em relação aos que elas hoje possuem), quatro com triciclos e dois com assobios e rodas. É, ainda, de considerar outros brinquedos indicados pelas crianças (num total de nove), que incluímos na opção outros por apresentarem, cada um deles, apenas uma referência. Parece-nos, assim, podermos inferir que houve diálogo entre pais e filhos sobre a temática em análise, salvaguardando a possível influência que pode ter sido exercida pelos brinquedos apresentados por alguns pais/mães que vieram à instituição para nos mostrar e falar de alguns dos seus brinquedos.

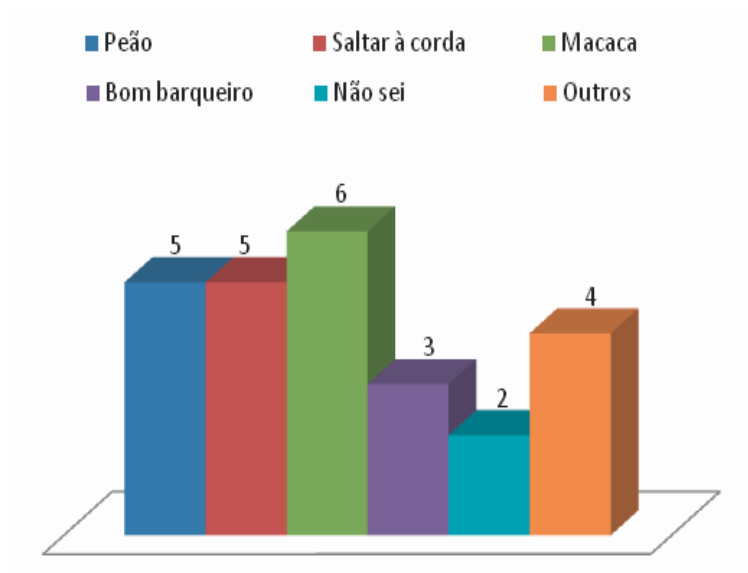
Os dados relativos à questão sobre os brinquedos utilizados pelos avós podem observar-se no gráfico a seguir apresentado.

**Gráfico 4** – Identificação dos brinquedos utilizados pelos avós enquanto crianças



Como os dados permitem observar apenas uma das crianças diz não conhecer os brinquedos utilizados pelos avós/avôs e a maioria das crianças (treze) referiu que brincavam com brinquedos antigos e o mesmo número de crianças (três) com bolas de trapos, carros e bonecas. Comparando estes dados com os apresentados em relação aos pais/mães, observa-se uma menor precisão na nomeação dos brinquedos, surgindo o indicador brinquedos antigos, como o que apresenta maior número de referências. Importa, também, considerar que as referências das crianças podem não dever-se apenas ao diálogo com os membros da família, mas também aos contactos com os brinquedos recolhidos da vinda de familiares e pessoas da comunidade ao jardim-de-infância, como a referência à bola de trapos deixa perceber.

Procurámos ainda reflectir sobre os jogos que os pais ou avós realizavam na sua infância. Considerando que várias crianças não apresentavam diferenças entre os jogos realizados por um e outro grupo, resolvemos considerá-los no seu conjunto. Esses jogos encontram-se indicados no gráfico 5.

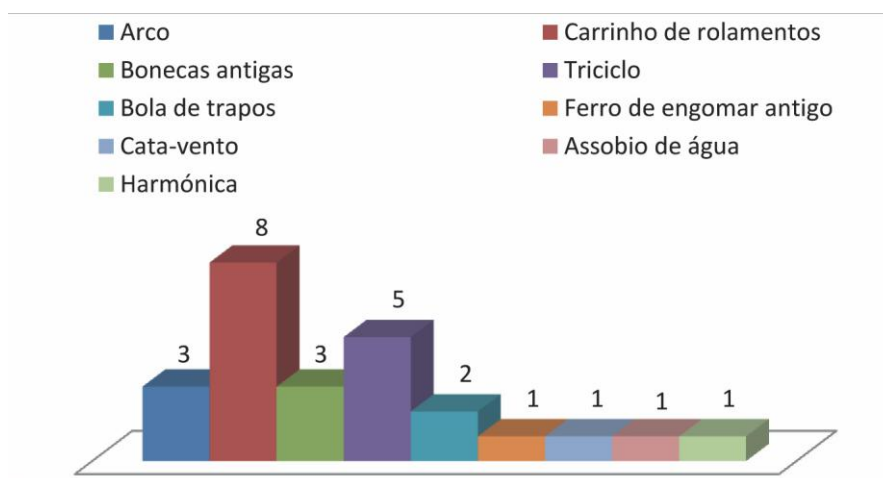
**Gráfico 5** – Jogos que as crianças conhecem que tivessem feito parte das brincadeiras dos pais ou avós.

Verifica-se que a maioria das crianças indicou um jogo, de entre os realizados por pais ou avós na sua infância, sendo o mais apontado o da macaca (seis), seguido do jogo do pião e de saltar à corda, cada um com cinco referências e, ainda o do bom barqueiro indicado por três crianças. Apenas duas das crianças referiram não conhecer qualquer tipo de jogo, realizados pelos seus pais e avós na infância, deixando também perceber que os pais (ou avós) partilharam com os filhos (ou netos) os jogos que realizavam enquanto crianças.

Alguns destes jogos foram ensinados pelas crianças aos colegas, favorecendo a interacção e partilha de experiências entre todos.

#### • Brinquedos preferidos pelas crianças

No sentido de equacionar a possível importância que os brinquedos tradicionais tinham apresentado (ou não) perguntámos às crianças sobre os brinquedos com que gostavam mais de brincar. Os resultados surgem apresentados no gráfico 6.

**Gráfico 6** – Brinquedos preferidos pelas crianças

Os brinquedos mais indicados pelas crianças, como preferidos, foram: o *carrinho de rolamentos* referido por oito das crianças, logo seguido pelo *triciclo*, escolhido por cinco das crianças. Por sua vez, três das crianças indicaram preferir brincar com *arco* e o mesmo número de crianças escolheu as *bonecas antigas*, duas crianças disseram preferir brincar com a *bola de trapos*. Indicados, cada um por uma criança, surgiram o *ferro de engomar*, o *cata-vento*, o *assobio de água* e a *harmónica*.

Considerando o interesse e envolvimento manifestado pelas crianças na utilização de alguns destes brinquedos e recolha de jogos, parece-nos poder considerar que os resultados apontam para que não sejam esquecidos e que o diálogo entre as preferências lúdicas de umas e outras gerações pode suscitar pontes de diálogo e entre crianças e membros da sua família.

## 5.2 Triangulação dos dados

Reflectindo sobre os dados apresentados, entendemos poder considerar que as experiências de aprendizagem desenvolvidas se reflectiram em oportunidades educativas, uma vez que, após o seu desenvolvimento as crianças manifestaram possuir outro tipo de saberes deixando perceber a implicação dos pais na construção dos mesmos.

Os dados analisados permitem relevar, que as crianças tomaram consciência dos brinquedos e jogos utilizados pelos seus pais ou avós em criança e as diferenças e as entre estes brinquedos e os modernos. Adquiriram ainda, um contacto com novos brinquedos e toda uma cultura a eles associada, permitindo-lhes conhecer melhor o seu mundo e explorar estes novos objectos desenvolvendo novas capacidades. Estes factos foram observados quando uma das crianças refere: *Eu estou a jogar ao jogo do pião, faz de conta que eu sou o meu pai pequenino e eu e tu brincamos no campo de terra.*

Ao analisarmos os registos orais das crianças, foi-nos possível detectar que ao explorarem os diversos brinquedos as crianças fizeram descobertas *este carrinho é feito com cortiça a cortiça vem de uma árvore, chama-se sobreiro*, aprenderam a resolver problemas *olha, já consegui por a roda a rodar, tenho que fazer assim, e ela fica em pé*, aprenderam a expressar-se de várias formas *este brinquedo é antigo, porque já tem muitos anos e porque o meu pai já brincou com ele quando era pequenino como eu*, utilizaram informações adquiridas *vamos jogar ao jogo do lencinho, aquele que a mãe do G. nos ensinou, eu ensino-te como é*. E ao brincar com estes diferentes brinquedos representaram novos papéis alicerçando aprendizagens relatadas pelos seus pais sobre outros tempos. Desta forma foi promovido um desenvolvimento num contexto significativo e individual, correspondendo às necessidades e interesses de cada criança, possível através da exploração do brincar a partir de jogos e da exploração de brinquedos.

Assim, retomando a questão de pesquisa - Qual a importância do brinquedo/jogo no desenvolvimento aprendizagem e aquisição cultural das crianças?, importa salientar que, quer a revisão da literatura quer os dados da acção educativa e do diálogo com as crianças, permitem perceber a importância que o brincar e os brinquedos assumem na construção de saberes sobre o mundo sociocultural em que as crianças se integram.

Quanto à segunda questão – Como são percebidos pelas crianças os brinquedos e jogos antigos?, os resultados deixam perceber a importância que os contextos educativos em que a crianças se integram, em particular a família e instituição (pré)escolar assumem no tipo de percepções que podem ser construídas sobre eles, valorizando-os ou não e, por conseguinte, podendo ou não fazer parte do leque de saberes possuídos pelas crianças.

Os resultados do estudo sublinham assim que a actividade lúdica pode e deve ser usada como utensílio pedagógico e que o brincar como actividade livre origina um grande prazer nas crianças, promovendo os seus interesses e mostrando-se as crianças mais concentradas e entusiasmadas nas actividades. Se os educadores/professores associarem

ao acto de brincar uma intencionalidade educativa, podem enriquecer a actividade lúdica e permitir que as crianças usufruam de oportunidades de se envolver em aprendizagens significativas, que vão ao encontro dos seus interesses e lhes proporcionem prazer.

## **Considerações finais**

O desenvolvimento deste trabalho permitiu retirar algumas considerações a cerca da actividade lúdica, ou seja, do brincar/jogar das crianças pré-escolares bem como da sua importância como meio de acção pedagógica. Assim, procuramos relevar algumas considerações decorrentes da pesquisa e da acção desenvolvidas no âmbito da prática educativa aqui desenvolvida.

Através da pesquisa bibliográfica e dos contributos dos diferentes pedagogos percebemos a importância do brincar/jogar no desenvolvimento de crianças pré-escolares.

Percebemos a importância do brincar/jogar como apoio pedagógico essencial na prática de uma pedagogia de participação. Evidenciamos a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pré-escolares nas mais variadas áreas de conteúdo, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, na familiarização dos processos de socialização, assim como, na capacidade de realização de problemas.

Entendemos a necessidade de promover oportunidades que permitam às crianças desenvolverem actividades lúdicas orientadas pelo adulto, com o objectivo de enriquecer ainda mais esta actividade. E, ao mesmo tempo, focamos a importância do adulto se envolver activamente no jogo ou brincadeira das crianças, estabelecendo um espírito colaborativo e de apoio entre adulto e criança.

Ao demonstrarmos a importância do papel de apoio do adulto na brincadeira/jogo das crianças tentamos chamar a atenção dos educadores/professores para a importância desta estratégia como meio pedagógico desde que respectivamente apoiado e orientado, no sentido de exercerem práticas conscientes e com uma finalidade educativa.

No decurso da nossa intervenção procuramos promover junto dos pais a importância do brincar e a necessidade destes brincarem com as crianças. Foi ainda relevada a importância do brinquedo como promotor cultural e a necessidade das crianças conhecerem a cultura da sociedade onde se encontram inseridas, adquirindo desta forma atitudes comportamentos e valores inerentes a essa mesma sociedade.

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Antunes, C. (2005). *Educação Infantil – Prioridade Imprescindível* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bandet, J. Sarazanas, R. (1973). *A criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, N. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Culturas da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. E. Rocha, S. (1993). *A dimensão lúdica e o Desenvolvimento Humano – Faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Tese de mestrado: Universidade de Aveiro.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para Educadoras de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Comissão das Comunidades Europeias (n.d.) *Brinquedos - menos inocentes que as crianças*.
- Folque, M. A. (1999) A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 5. 5ª série, 5 – 12.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, M. J. et al. (2007) *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gaspar, M. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*.

- Cadernos de Educação de infância*. nº 90, 8 - 10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de infância*. nº 90, 45 - 46.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas A organização dos espaços na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kiskimoto, T. M. (2007a). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Kiskimoto, T. M. (org.) (2007b). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (10ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Kiskimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de infância*. nº 90, 4 - 7.
- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional de jardim-de-infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro - departamento de Ciências da Educação.
- Lima, A. M., Martinez B., & Filho J. L. (1982). *Introdução à antropologia Cultural* (4ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Lino, D.(1998). O modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed.). (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, C.O. (1996). O lado aparentemente oculto do brincar social no jardim de infância. *Cadernos de Educação de infância*. nº 40, 33 - 39.
- Lopes, C.O. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar*, Aveiro: Universidade de Aveiro - departamento de Comunicação e Arte.
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo. Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Martins, P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008) *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- Neto, M. (2007). *Brinquedos Rurais Tradicionais - Numa aldeia da Alta Estremadura*. Coleção Estremadura, espaços e memórias. Leiria: CEPAE.
- Niza, S.O (1998). Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed.). (pp.139-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma praxis de participação* (3ª ed.). (pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Pellegrini, A.D. & Boyd, B. (2002) O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 225 - 264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Sarmiento, M. (2004) As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade  
*In sarmiento M. & Cerisara A. Crianças e Miúdos Perspectivas Socipedagógicas da Infância e Educação.* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Silva, I. (1996) *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. E. (1993). *A Dimensão lúdica e o desenvolvimento humano.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância.* (pp.193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos.* Porto Alegre: Artmed.
- Torga, M. (1989). *Diário I.* (7ª ed.). Coimbra: Coimbra.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. *In Alarcão (coord.) A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (Estudo e relatório)* Lisboa.
- Vieira, F & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância *In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro.* (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes
- Yudina E. (2007). A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. Parceria da revista *Noesis* com a APEI. n°77. 4 – 5, disponível em <http://www.min-edu.pt/data/Noesis/Destacavel%252077.pdf>