

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

Sandra de Oliveira Ribeiro

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

Orientado por

Doutora Maria Angelina Sanches

**Bragança
2014**

Dedicatória
Aos meus pais
Aos meus avós

Agradecimentos

Este relatório marca uma fase importante da minha vida que não teria sido possível concretizar sem o apoio incondicional de várias pessoas. Agradeço, a todos os que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

À professora Maria Angelina Sanches pela orientação e colaboração proporcionadas ao longo de todo este trabalho, por todo o conhecimento científico transmitido, pelas palavras de incentivo e força que sempre me disponibilizou, pela partilha de saberes e pela forma como vê e valoriza a educação pré-escolar.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por me ter proporcionado a oportunidade de frequentar este mestrado.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar que contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

À Educadora Cooperante Ana Cristina Martins pelo apoio e pela colaboração ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, às crianças por todos os sorrisos e abraços por partilharem comigo saberes e momentos que me marcaram e que jamais esquecerei, demonstrando que é possível preencher o mundo com cores de alegria e esperança.

A todos os meus amigos, em especial à Carina Jesus, pelas horas que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos, pelo companheirismo e amizade incondicional, pelos conselhos e sugestões e pela ajuda em todos os momentos difíceis ao longo desta caminhada.

Ao Carlos Gomes, pela sua dedicação, compreensão e apoio permanente. Pela disponibilidade que sempre demonstrou; pelas horas de escuta intermináveis; pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis; por todo o amor e carinho.

À minha família do fundo do coração que foram e são um grande pilar na minha vida, especialmente aos meus pais, pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, por estarem sempre presentes e me apoiarem nos momentos mais frágeis, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram, por acreditarem em mim e por me incentivarem a não desistir dos meus sonhos.

A todos o meu muito obrigado.

Resumo

O presente trabalho insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa aprofundar a reflexão acerca da ação educativa que desenvolvemos com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade.

Considerando o importante papel que se reconhece ao ambiente educativo e à atividade lúdica no processo ensino-aprendizagem pré-escolar, procuramos neste relatório aprofundar o conhecimento acerca destas dimensões.

Neste sentido, procedemos à caracterização do ambiente educativo, à revisão da literatura sobre estas dimensões e à descrição e análise de um conjunto de quatro experiências de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos. O estudo que atravessou este processo é de natureza qualitativa e interpretativa e contribuiu para que melhor pudéssemos compreender as características da nossa prática educativa.

Os dados decorrentes do quadro teórico e da ação educativa desenvolvida permitem relevar a importância de tomar o jogo como ponto de partida para ajudar as crianças a aprenderem e a desenvolverem-se.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, jogo, lúdico, estratégias de aprendizagem, prática educativa.

Abstract

This work is part of the supervised teaching practice curricular unit, integrated in the Masters degree course in Preschool Education and aims to reflect on the educational action we have developed with a group of children aged 3 and 4 years old.

Considering the important role of educational environment and the playful activity as mean of learning and development of children, in this report we pretend to increase the knowledge about these dimensions.

In this sense, we proceed to the characterization of the educational environment, the revision of literature on these dimensions, and at the level of educational practice we describe and analyse a set of four experiences of teaching and learning in which we was involved. The study that has gone through this process is qualitative and have an interpretive nature and contributed to a better understand of the characteristics of our educational practice.

The data derived from the theoretical framework and developed educational activities reveal the importance of taking the playful activity as a starting point to help children to learn and develop.

Keywords: Preschool education, playful activities, learning strategies, educational practice.

Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Tabelas.....	xiii
Índice de Quadros.....	xiii
Introdução.....	15
Capítulo I - Caracterização do contexto educativo.....	17
1.1 Caracterização da instituição.....	17
1.2 Caracterização do grupo de crianças.....	18
1.3 Caracterização do espaço e dos materiais.....	21
1.4 Organização do tempo.....	24
1.5 Interações.....	26
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	29
2.1 A educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica.....	29
2.1.1 O currículo na educação pré-escolar.....	33
2.1.2 O bem-estar da criança.....	36
2.2 O papel do brincar/jogar na educação pré-escolar.....	37
2.2.1 O lúdico como estratégia de aprendizagem.....	39
2.2.1.1 Perspetiva de Piaget.....	40
2.2.1.2 Perspetiva de Vygotsky.....	41
2.2.1.3 Perspetiva de Bruner.....	43
2.3 O Papel do educador em relação à atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem pré-escolar.....	43
2.4 A atividade lúdica como estratégia de aprendizagem da cidadania.....	47
Capítulo III - Opções metodológicas.....	49
3.1 Natureza da metodologia.....	49
3.1.1 Identificação da problemática e objetivos do estudo.....	50
3.1.2 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	50
Capítulo IV - Descrição e análise da prática educativa.....	53
4.1 Experiência de aprendizagem: Observando para descobrir.....	53

Índice geral

4.2	Experiência de aprendizagem: Aprendendo a fazer plantações	60
4.3	Experiência de aprendizagem: Descobrindo formas de viver em segurança	66
4.4	Experiência de aprendizagem: Descobrindo meios de transporte.....	71
	Considerações Finais	77
	Referências bibliográficas	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala	22
Figura 2 - As Sementeiras	58
Figura 3 - Quadro de Registo da atividade	59
Figura 4 - Quadro de Registo da atividade	59
Figuras 5 e 6 - As Plantações	62
Figura 7 - Registo das plantações	63
Figura 8 - Registo das plantações	63
Figura 9 - Experiência da coloração dos cravos	64
Figura 10 - Técnica Digitinta.....	65
Figura 11 - Jogo das Rimas	68
Figura 12 - Jogo da Glória.....	69
Figuras 13 e 14 - Circuito rodoviário	70
Figura 15 - Jogo da memória visual	73
Figura 16 - Carro feito com pasta de farinha.....	73
Figura 17 - Atividade com pasta de farinha	73
Figura 18 - Jogo do Bingo	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Número de irmãos.....	19
Gráfico 2- Escolaridade dos pais.....	20
Gráfico 3 - Situação profissional dos pais.....	20

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização do grupo de crianças por sexo e idade	19
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina diária.....	24
-------------------------------	----

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a qual decorreu num jardim-de-infância da rede pública, com um grupo de vinte e duas crianças, de três e quatro anos de idade. Com este relatório pretendemos aprofundar a reflexão sobre a ação educativa desenvolvida, quer no que se refere à organização do ambiente educativo quer das experiências de ensino aprendizagem que promovemos com as crianças.

Neste sentido, e considerando a importância que a atividade lúdica pode assumir na aprendizagem das crianças de pré-escolar, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre o papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem neste contexto, bem como a importância de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem de qualidade, no quadro de continuidade educativa ao longo da educação básica.

Na educação pré-escolar, a atividade lúdica pode ser utilizada para promover a articulação de conteúdos na prática pedagógica, recorrendo a diferentes estratégias de aprendizagem. Pode também ser valorizada para favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças, bem como a sua estabilidade e segurança afetiva.

São vários os autores que defendem a importância do jogo/brincar como meio de aprendizagem das crianças. Vygotsky, de acordo com Yudina (2007):

Pôs em relevo algumas actividades culturais extremamente necessárias para o desenvolvimento da criança e distingue o jogo, referindo que este é ‘ insubstituível na educação de infância’ uma vez que contribui para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação e como motivação para a aprendizagem (p. 5).

Nesta linha de pensamento, o jogo é considerado uma “poderosa ferramenta” pedagógica ao serviço dos mais novos.

Para uma melhor compreensão deste trabalho, organizámo-lo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procedemos à contextualização da prática educativa onde caracterizamos a instituição, o grupo de crianças, a organização do espaço, a rotina diária e as interações.

No segundo capítulo, apresentamos o enquadramento teórico no qual referimos a importância da educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação Básica, o papel do brincar/jogar na educação pré-escolar, referindo o lúdico como estratégia de aprendizagem de acordo com a perspetiva de Piaget, Vygotsky e Bruner, a importância

do papel do educador em relação à atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a atividade lúdica como meio de construção da cidadania.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia utilizada, onde referimos as razões e os objetivos de estudo, bem como, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados.

No capítulo quatro descrevemos e refletimos sobre quatro experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças, no qual tentamos referir os aspetos que consideramos mais relevantes.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Capítulo I - Caracterização do contexto educativo

O contexto em que se desenvolve a educação pré-escolar exige uma cuidada atenção e reflexão para que sejam encontradas as respostas mais adequadas à população que a frequenta. Assim, e considerando que o ambiente educativo pré-escolar “é uma tessitura delicada e dinâmica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), importa que nos debruçemos sobre as dimensões que o caracterizam.

É nesta linha, que no presente capítulo procedemos à caracterização do contexto institucional em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada e, o ambiente educativo ao nível da sala de atividades, atendendo à organização do espaço e materiais, do tempo e das interações, bem como à caracterização do grupo de crianças.

1.1 Caracterização da instituição

O jardim-de-infância onde realizámos a prática de ensino supervisionada (PES), apresentada neste relatório, pertencia à rede pública de educação pré-escolar e integra-se num centro escolar de um Agrupamento de Escolas de Bragança. O centro escolar incluía as valências de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) e estava dimensionado para acolher um total de 200 crianças. Foi construído de raiz, no ano letivo 2009/2010, numa zona periférica da cidade, integrando uma área residencial com bons acessos.

O edifício integrava dois pisos e encontrava-se estruturado por blocos retangulares, ligados entre si por corredores. Possuía 14 salas de atividades adequadas aos níveis de educação e ensino a que se destinavam, e incluía ainda espaços para a educação musical, expressão dramática, educação visual e trabalhos manuais, salas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais, biblioteca, refeitório, salão polivalente, sala de primeiros socorros, atividades de tempos livres (ATL), onde as crianças permanecem fora do horário das aulas.

No que se refere ao espaço exterior, este integrava duas áreas bastante amplas e distintas de recreio, uma destinada à educação pré-escolar e a outra ao 1º CEB, encontrando-se equipadas de acordo com as idades das crianças. A primeira possuía dois escorregas, barras para trepar, cavalos fixos com molas e com pavimento coberto por corticite, para prevenir possíveis quedas. O espaço de recreio exterior destinado ao 1ºCEB

estava igualmente equipado com material adequado, integrando um escorrega e barras para trepar. O pavimento era também de corticite.

O espaço interior destinado ao jardim-de-infância situava-se no primeiro piso do edifício, compreendia quatro salas de atividades, duas instalações sanitárias para as crianças e duas para adultos, uma pequena arrecadação com diversos materiais (tintas, tecidos, arcos, bolas e material reciclável), um gabinete de apoio às crianças, sala de professores/educadores, um gabinete de coordenação e o átrio de entrada. Neste piso existia, ainda, uma biblioteca para as crianças, organizadas em nove grupos/turma, nomeadamente quatro do pré-escolar e cinco do 1.º CEB e respetivas instalações sanitárias. O espaço ao nível do rés-do-chão era constituído pelo refeitório, pelo ginásio, por cinco salas destinadas ao 1.º CEB e instalações sanitárias para crianças e para adultos.

O centro estava equipado com materiais tecnológicos e didáticos atualizados, dispunha de sistema de aquecimento central, permitindo o necessário conforto e bem-estar para enfrentar as condições climatéricas da região.

O horário de funcionamento da educação pré-escolar era das 8 às 19 horas, mas a componente letiva decorria de manhã entre as 9 e as 12 horas e, de tarde, das 14 às 16 horas. O restante tempo dizia respeito à componente de apoio à família, que se encontrava dividida em três períodos: receção, das 8 às 9 horas; almoço, das 12 às 14 horas e atividades socioeducativas, das 16 às 19 horas. É de salientar que a maioria das crianças usufruía desta componente, a qual procurava responder às necessidades dos pais, ficando as crianças, nesses períodos, acompanhadas por uma equipa de assistentes operacionais, com a supervisão de uma educadora de infância, das 16 às 17 horas, num regime de escala semanal entre o grupo de seis educadoras que integravam a equipa pedagógica. A equipa de pessoal não docente era constituída por quatro assistentes operacionais.

1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a ação educativa era constituído por 22 crianças, de 3 e 4 anos de idade, sendo 11 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. No que concerne à idade, doze crianças tinham 3 anos de idade e os restantes (dez) quatro anos, como a tabela 1 permite verificar.

Tabela 1 - Organização do grupo de crianças por sexo e idade

Sexo	Idades		
	3 Anos	4 Anos	Total
Masculino	8	3	11
Feminino	4	7	11
Total	12	10	22

No que diz respeito à área de residência, as crianças provinham de várias zonas/bairros da cidade. Todas as crianças viviam com os dois pais, com exceção de uma criança que integrava um núcleo familiar monoparental, vivendo apenas com a mãe. Metade dos elementos do grupo, ou seja, onze crianças eram filhos únicos, nove tinham um irmão e duas tinham dois irmãos, como pode ver-se no gráfico 1. É de salientar, que no grupo havia dois pares de irmãos, sendo um deles 2 gémeos.

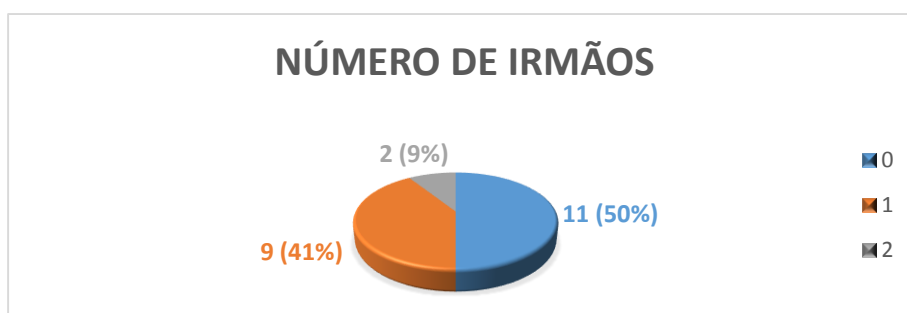


Gráfico 1- Número de irmãos

Tratava-se de um grupo em que a maior parte das crianças apresenta um bom desenvolvimento físico e cognitivo, revelando conhecimento acerca de variados tópicos e aderindo com motivação às experiências de ensino e aprendizagem proporcionadas. As suas preferências eram trabalhar nas áreas de atividades da sala e era necessário recorrer a atividades muito diversificadas para conseguir que estivessem atentas e concentradas. Era um grupo muito ativo, o que levava a que às vezes fosse necessário lembrar-lhe as regras da sala e de convivência com as outras crianças.

Em relação ao nível de formação académica dos pais, este situava-se maioritariamente ao nível de ensino superior (licenciatura), grupo em que se incluem 12 mães e 8 pais, seguido, por ordem decrescente o dos que possuem o ensino secundário (6 pais e 4 mães), o terceiro ciclo (5 pais) e o segundo ciclo (2 mães) como podemos verificar no gráfico 2.

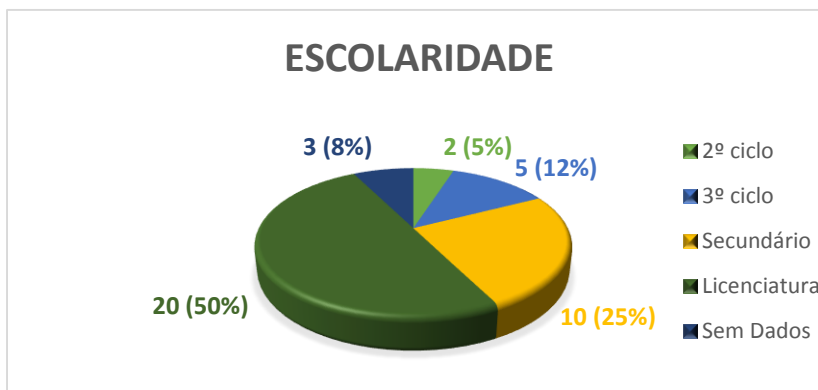


Gráfico 2- Escolaridade dos pais

Ao nível da atividade profissional (ver gráfico 3) a maioria dos pais (83%) encontram-se empregados, havendo 5 casos (12%) em situação de desemprego, mas em cada agregado familiar pelo menos um dos pais encontrava-se a trabalhar. Em relação a 2 pais não nos foi possível recolher dados.

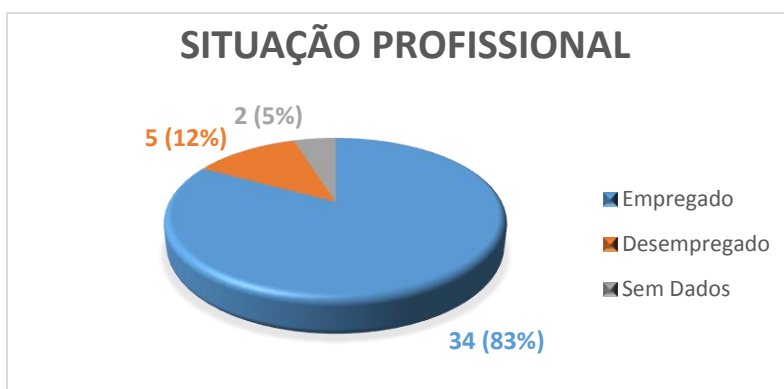


Gráfico 3 - Situação profissional dos pais

Considerando a globalidade das características do grupo, importa relevar a proximidade em relação a alguns aspetos da sua organização, como incluindo o mesmo número de rapazes e de raparigas, mas apresentando especificidades sobretudo no que se refere às suas características de aprendizagem, como a que se refere ao tempo limitado de concentração que apresentam, para o que contribui, entre outros fatores, a extensão do grupo para a ainda baixa idade que apresenta.

1.3 Caracterização do espaço e dos materiais

A organização do espaço é um fator bastante importante para a dinâmica da sala e do grupo, pois a forma como se aproveita o espaço é determinante para a prática pedagógica. A sala deve ser organizada de modo a que seja um espaço amplo e aberto, e que ofereça diferentes áreas de atividades, permitindo ao mesmo tempo o conforto e segurança das crianças, mas também do educador, devendo proporcionar-lhe ter uma visão de todo o espaço e das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p. 165). A sala deve ser um ambiente pedagógico, um ambiente confortável e harmonioso, no qual as crianças gostem de estar, pois, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p. 12).

A sala onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) era em formato retangular, bastante ampla e com boas condições a nível térmico e de iluminação, tendo um dos lados preenchido por janelas, o que permite uma boa iluminação natural.

No que diz respeito ao material, apesar de ser a única sala que não possui quadro interativo dispõe de variados materiais, tal como mesas, cadeiras e armários. Havia também placards, onde expunham os trabalhos desenvolvidos. Num dos *placards* da sala encontrava-se o quadro de presenças onde as crianças registavam diariamente a sua presença. Existia, ainda, um quadro de responsabilidades, no qual, rotativamente, era indicado o nome do responsável do dia pelo desempenho de algumas tarefas, nomeadamente a organização do comboio para sair da sala.

A sala estava dividida por várias áreas, indo ao encontro da ideia de Hohmann e Weikart (2011) quando referem que esta “deve ser dividida em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os objectos e materiais” (p. 162). Essa organização deve integrar, necessariamente, flexibilidade, podendo os objetos e materiais ser utilizados pelas crianças com finalidades diversas, mas organizados de modo a poder usá-los de acordo com as atividades e

situações lúdicas em que se envolve. Assim, a sala encontrava-se organizada conforme se apresenta na figura 1.

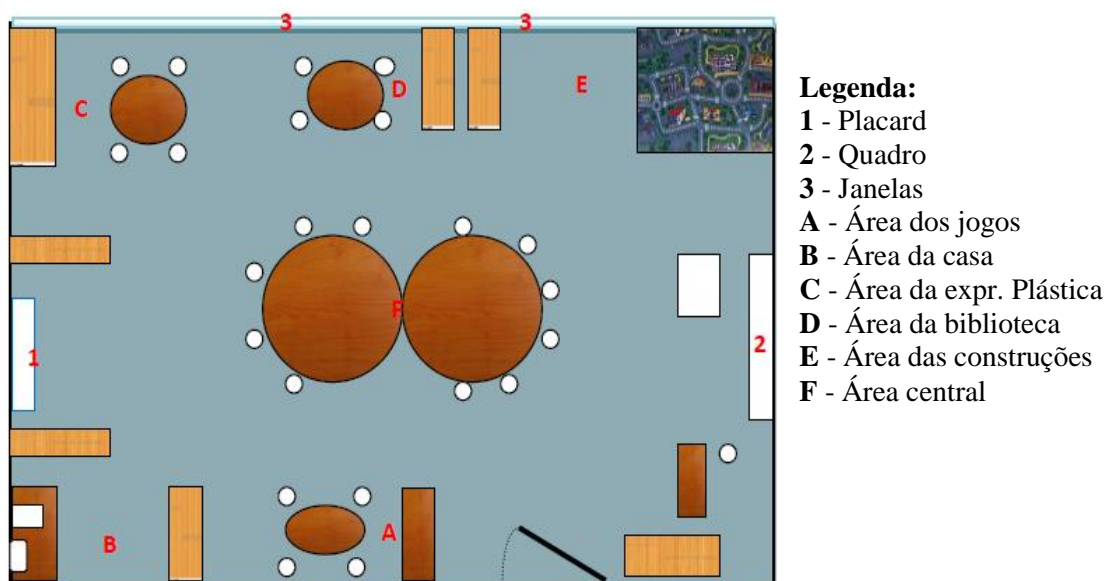


Figura 1 - Planta da sala

Ao nível das áreas de atividades, a sala integrava as seguintes: área dos jogos; área da casa, área da expressão plástica, área da biblioteca, área das construções e área central. No sentido de melhor poderem compreender-se as oportunidades lúdicas e de aprendizagem que cada uma oferecia, passamos a descrevê-las.

A **área dos jogos** era constituída por uma estante com prateleiras baixas para que as crianças tivessem fácil acesso aos jogos tais como: jogos de construção, puzzles, jogos de encaixe, blocos lógicos, material cuisenaire, entre outros. Estes materiais contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas e científicas, o raciocínio, a atenção, a concentração, a motricidade fina e a linguagem. Todos estes jogos encontravam-se adequados à idade das crianças.

Na **área da casa** as crianças tinham à sua disposição, vários materiais, para que pudessem representar diferentes papéis em situações de faz-de-conta. Estava dividida em quarto e cozinha, com móveis ajustados ao tamanho das crianças.

O espaço que integrava o quarto tinha ao seu dispor uma cama, um roupeiro com várias peças de roupa penduradas, gavetas com roupas de bebé, acessórios e malas de senhora. O espaço da cozinha dispunha de um móvel com vários utensílios, pia de loiça, fogão, mesa com quatro cadeiras e utensílios de limpeza.

Nesta área, as crianças realizavam atividades de faz-de-conta que promovem a capacidade de iniciativa, de autonomia, a comunicação oral, o trabalho cooperativo e o respeito pelo próximo, apresentando-se, portanto, muito importante para o desenvolvimento da criança. Era uma área bastante pretendida pelas crianças, mas preferencialmente procurada pelas meninas.

Na área da **expressão plástica** estava disponível diverso material que era renovado sempre que necessário, tal como: um cavalete, tintas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores grossos e finos, cola, papel, tesoura, revistas, jornais. Aqui as crianças podiam optar pelo desenho, recorte, colagem, moldagem e pintura. Esta área contribui para as crianças exteriorizarem e comunicarem, de forma particular, o modo como observam o mundo que as rodeia.

A **área da biblioteca** era constituída por uma mesa pequena e três sofás, onde as crianças se sentavam para manusearem os livros que preferissem. Situava-se junta à janela num local mais recatado, para que houvesse silêncio e boa iluminação, podendo as crianças usufruírem de modo confortável desta área. Os livros existentes encontravam-se num armário de fácil acesso para as crianças e possuía, ainda, revistas e jornais colocados à sua disposição, num cesto. As crianças tinham oportunidade de manusear livros diversos, nomeadamente de histórias, rimas, poesias.

Esta área é, sem dúvida, indispensável numa sala de jardim-de-infância, pois, favorece o desenvolvimento da imaginação e criatividade, o gosto pela leitura e pela escrita, mas também a capacidade de comunicação das crianças. Como é referido nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997) “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70).

A **área das construções** era uma das áreas mais procuradas pelas crianças. Estava equipada com um tapete, vários carros de diferentes dimensões e cores, legos de vários tamanhos, blocos de madeira, conexões de plástico e animais. Era um espaço amplo que permitia que as crianças brincassem e construíssem à vontade e sem perturbações. Este tipo de área proporciona um trabalho individual ou em grupo e tem como função estimular os interesses e motivações das crianças.

Existia, ainda, a área central da sala, onde diariamente, o grande grupo se reunia, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, participar em atividades e de reflexão conjunta.

Estas áreas encontravam-se diferenciadas e organizadas de forma a permitir uma boa visibilidade de todas, de qualquer local da sala.

Cada área estava identificada com o nome e o número de crianças que podiam frequentá-la.

1.4 Organização do tempo

Na sala de jardim-de-infância existia uma rotina diária instituída, através do qual a criança podia ir percecionando a noção de tempo. Tal como referem Oliveira-Formosinho & Andrade (2011):

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do tempo e do jogo (p. 72).

Estas rotinas ajudam a criança a sentir-se segura, contribuindo para a sua estabilidade afetiva.

A organização da rotina diária da sala/grupo em que nos integrávamos dividia-se em períodos: manhã e tarde, sendo que no período da manhã antes das atividades letivas, decorria, diariamente um momento prévio de conversas, em grande grupo, onde era feita a marcação de presenças, assinalado o dia no calendário, o estado do tempo e se dialogava sobre as vivências do dia anterior, privilegiando-se a escuta. Este momento chamava-se de acolhimento e destinava-se “a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador” (Niza, 2013, p. 154).

A rotina educativa seguia uma estrutura lógica de forma, a que as crianças se sentissem seguras e parte integrante do grupo.

A tabela que a seguir se apresenta, explicita o modo de organização da rotina diária da sala de atividade.

Quadro 1 - Rotina diária

Tempo	Atividades	Explicitação
8:00h	Componente de apoio à família	Devido ao horário das as profissões dos pais, o centro escolar oferecia apoio às famílias, para as crianças que chegavam mais cedo à instituição. Durante este período as crianças permaneciam no ginásio.
9:00h	Entrada e acolhimento	As crianças assinalavam, no calendário, o dia da semana e as respetivas presenças.

		Posteriormente todo o grupo dialogava sobre os acontecimentos do quotidiano e cantava canções.
9:30h	Atividades em grande grupo	Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (leitura de histórias, poesias, lengalengas, jogos, experimentação de novos materiais).
10:15h	Lanche e recreio	Depois de lavarem as mãos, as crianças dirigiam-se até ao refeitório onde bebiam o leite. Seguidamente iam para o recreio exterior (brincar no parque), mas se as condições climáticas fossem adversas utilizavam o ginásio.
11:00h	Atividades em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos de trabalho para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com materiais diversificados e interagiam entre si.
12:00h	Almoço e recreio (componente de apoio à família)	Depois da sua higiene, as crianças iam para o refeitório, onde almoçavam. Após o almoço as crianças iam para o recreio exterior, exceto se estivesse mau tempo, em que ocupavam o ginásio.
14:00h	Atividades em grande grupo	Experiências de ensino-aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (leitura de histórias, poesias, lengalengas, jogos, experimentação de novos materiais).
14:30h	Tempo de trabalho nas áreas	Está concebido de forma a fortalecer os interesses naturais das crianças, a sua capacidade para tomar iniciativas e as suas competências na resolução de problemas.
16:00h	Lanche	Depois de lavarem as mãos, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar.
– 19:00h	Componente de apoio à família	Apoio proporcionado aos pais das crianças, devido às suas profissões. Durante este período as crianças brincavam no recreio ao ar livre, se as condições climáticas assim o permitissem, senão permaneciam no ginásio.

A organização do tempo estava planificada de modo a promover a iniciativa da criança, facultando-lhe um sequência regular, mas flexível, de acontecimentos em relação ao uso do espaço e ao desenvolvimento de interações, em grande e pequeno grupo.

Importa sublinhar que a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). É através da rotina diária que a criança tem a perceção da sequência das atividades a desenvolver, bem como do tempo para cada atividade e as suas finalidades, tornando-se assim mais independente, ativa e autónoma nas suas ações.

1.5 Interações

A construção de oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas deve contemplar as interações que se desenvolvem entre todos os participantes. A construção de um clima de apoio e cooperação entre adultos e crianças foi um aspeto que valorizámos no decurso da prática de ensino supervisionada.

Ao longo da prática, procurámos estabelecer com as crianças e os restantes adultos da sala, um clima de interações positivas. Acreditávamos que era nossa responsabilidade, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63).

Pretendemos assumir, o papel de mediador das aprendizagens, procurando interagir e participar nas suas brincadeiras, apoiando-as e incentivando-as para que se tornassem mais autónomas. Para além disso, principalmente durante os tempos de trabalho de grande e pequeno grupo, questionávamos e dialogávamos com as crianças de modo a que partilhassem as suas perceções, criando situações que desafiavam o seu pensamento e ideias.

Ao longo dos momentos de trabalho, procurámos assumir uma atitude de escuta, de encorajamento e de resolução de problemas, promovendo, assim, a ajuda e cooperação entre si, para que as crianças desenvolvessem as suas competências e conhecimentos, partilhando de igual modo, com o seu grupo.

O desenvolvimento das aprendizagens era regido pela planificação semanal, tendo em conta o projeto curricular de grupo. Para a sua elaboração, era tido em conta a flexibilidade, a sequencialidade e a transversalidade da abordagem das áreas e domínios de conteúdo, bem como os interesses e necessidades formativas das crianças. Houve também a preocupação de desenvolver atividades que favorecessem a continuidade educativa e que despertassem curiosidade no grupo, levando-o a participar ativamente e a construir aprendizagens. Porém, nem tudo o que foi planificado foi desenvolvido, pois como sabemos a planificação é um documento que auxilia e orienta o educador, mas não um documento rígido. Tal como refere Mesquita-Pires (2007), a planificação não é um “instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p. 178) mas algo flexível e ajustável, tendo em conta o grupo de crianças e o ambiente educativo.

Para além das interações que se estabeleciam nos momentos de trabalho, os quadros presentes na sala de atividades, tais como, o quadro de presenças e quadro mensal, (onde era marcado a data e o dia da semana), concebiam outras interações entre o grupo durante a prática educativa. O seu uso tinha como objetivo apoiar as crianças, orientando-as e tornando-as mais seguras e autónomas. Como refere Folque (1999) “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9).

Capítulo II - Enquadramento Teórico

Neste capítulo começamos por abordar os princípios orientadores da educação pré-escolar, quer ao nível legislativo quer científico-pedagógico, no sentido de podermos construir um olhar capaz de ajudar-nos a contribuir para promover práticas educativas de qualidade.

De seguida fazemos uma reflexão sobre as dimensões a ter em consideração no currículo pré-escolar para que possam ser asseguradas às crianças as condições essenciais ao seu desenvolvimento e bem-estar.

Reconhecendo a importância de respeitar e valorizar as características da educação pré-escolar merece-nos também reflexão o papel que a ludicidade assume no processo de ensino-aprendizagem, bem como a ação do educador enquanto meios facilitadores da formação pessoal e social da criança, da expressão e comunicação e de conhecimento do mundo.

2.1 A educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica

O desenvolvimento da prática educativa exige refletirmos sobre a direção que se pretende atribuir à educação pré-escolar e as áreas a promover, aspetos sobre os quais se torna importante aqui debruçar-nos.

Assim, é fundamental considerar que, de acordo com o estabelecido no princípio geral da Lei-Quadro da educação pré-escolar, se reconhece que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2º).

A seguir à família, a educação pré-escolar constitui-se assim como a instituição com responsabilidades primeiras no processo educativo da criança, requerendo-se que, no quadro de uma aprendizagem ao longo da vida, favoreça o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, acedendo ao desenvolvimento equilibrado e saudável de todas as suas capacidades. Daí os objetivos da educação pré-escolar incidirem sobre

a promoção do desenvolvimento das potencialidades da criança, estimulando a sua formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Sendo o jardim-de-infância o primeiro espaço formal de aprendizagem a ser frequentado pela criança, nele vai ter de aprender a estabelecer relações com os outros, convivendo com pessoas, adultos e crianças, que não fazem parte da sua rede de relações quotidianas, a partilhar com elas espaços e materiais e a respeitar determinadas regras sociais. Nesse processo não pode deixar de considerar-se as características de vulnerabilidade que as crianças apresentam nessa faixa etária, mas também a importância do seu envolvimento em experiências de ensino-aprendizagem que facilitem a sua progressão e bem-estar, para o que se requer que usufruam de um ambiente cultural e afetivamente estimulante.

Neste sentido, é importante ter em conta que, como alertam Vasconcelos *et al* (2003), retomando o pensamento do estudo comparativo da OCDE (2001)¹ sobre educação e cuidados para a infância, se reconhece, “que uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida” (p. 20).

A Educação Pré-Escolar constitui assim, o primeiro espaço de contacto com um processo que será a base para os anos de vida escolar que vai ter pela frente. Neste âmbito, Formosinho (2013) lembra que:

se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura (p. 10).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (art.10º) evidencia a importância que representa a frequência desta etapa educativa, definindo como objetivos gerais:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

¹ OECD (2001). Starting Strong. Early Childhood Education and Care – Education and Skills. Paris OCDE.

- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade

A educação pré-escolar deve criar as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, sendo importante que as crianças aprendam a aprender, contribuindo assim para a igualdade de oportunidades e para o sucesso de todos. Para tal, sublinha-se a importância do recurso a uma pedagogia estruturada em que o educador planifique e avalie o processo de ensino-aprendizagem, bem como os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Pretende-se favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, envolvendo-as nesse processo de modo a assumirem um papel ativo na sua própria aprendizagem.

Assim, é importante partir do que as crianças sabem, atender aos seus saberes próprios e cultura de cada um, contribuindo para que acedam a novas aprendizagens. Torna-se, para isso, importante levar em conta as características individuais, dificuldades e potencialidades de cada uma, no quadro de respeito, valorização e progressão de todos.

Entendemos, assim, que a educação pré-escolar deve saber dar resposta a todas e a cada uma das crianças, adotando uma pedagogia diferenciada na perspetiva de “escola inclusiva”, onde todas se sintam apoiadas e desafiadas a prosseguir. É, nesta linha, que a educação pré-escolar pode contribuir para a inserção das crianças na sociedade como seres autónomos, livres e solidários, promovendo a aprendizagem da cidadania através do exercício da mesma, onde, num quadro de vida democrática, as crianças possam participar e aprender a respeitar as diferenças, físicas, culturais ou sociais.

Por sua vez, a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças bem-estar e segurança, criando um ambiente onde as crianças se sintam acolhidas, escutadas,

valorizadas e onde sejam atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas, contribuindo para a construção de auto estima e desejo de aprender.

Neste sentido é importante na ação educativa interligar as diferentes áreas de conteúdo e contextualizá-las num determinado ambiente educativo, construindo suportes importantes para o desenvolvimento de um currículo integrado. Isto porque através de um processo coerentemente articulado melhor pode conseguir-se despertar a curiosidade e o espírito crítico e interventivo das crianças.

Considerando o papel de complementaridade da ação educativa da família que se atribui à educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) é importante que os educadores valorizem esse aspeto nas suas propostas pedagógicas, no sentido de favorecer uma comunicação e relação aberta ao diálogo e à partilha de informações com os pais/encarregados de educação das crianças. Sendo, então, importante assegurar a articulação da ação educativa dos dois contextos, o pré-escolar e o familiar, torna-se essencial envolver os pais na discussão do projeto educativo da instituição, no sentido da participação e valorização dos contributos de todos os intervenientes no processo educativo das crianças. Neste âmbito importa ter ainda presente que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997), tanto esses dois contextos de vida como “as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar” (p. 33).

Assim, e no sentido de melhor poderem ser alcançados os objetivos pedagógicos da educação pré-escolar, importa integrar os contributos de todos para assegurar às crianças oportunidades de vivenciarem um processo educativo de qualidade. Por isso, e sendo finalidade da educação pré-escolar assegurar às crianças experiências de ensino-aprendizagem que lhes permitam aprender, desenvolvendo competências pessoais e sociais, importa, como sugerem as OCEPE (*idem*), incentivar a participação das famílias e da comunidade nesse processo.

É importante considerar, ainda, que educação pré-escolar cria condições para o sucesso e aprendizagem das crianças, na medida em que promove a sua auto estima e autoconfiança e desenvolve competências² que lhes permitem reconhecerem as suas possibilidades e progressos (ME/DEB, 1997).

Em suma, o jardim-de-infância tem como principal função oferecer um atendimento que integre um clima de segurança afetiva e física e que favoreça o

² Competências – Cria uma nova relação entre adulto e criança, pois admite-se que a criança tem um papel ativo nos contextos de que faz parte. Vasconcelos (2007)

desenvolvimento global e integrado da criança. Sendo o educador o gestor do currículo, é o elemento que se encontra melhor posicionado para promover a interação com as famílias, não deixando de relevar o importante papel que nesse processo também podem e devem assumir os órgãos de gestão da instituição e os restantes membros da equipa educativa, incluindo o pessoal auxiliar. O educador deve, portanto, valorizar e promover o apoio dos diferentes agentes educativos para proporcionar à criança uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno e equilibrado.

2.1.1 O currículo na educação pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem, como sublinha Vasconcelos (1997), um importante “ponto de apoio” para a organização de uma prática educativa que permita alicerçar uma vida social, emocional e intelectual ativa e bem-sucedida para todas as crianças. Apresentam um conjunto alargado de indicações que se referem à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, à continuidade educativa e intencionalidade da prática que os educadores devem ter em consideração na organização do currículo pré-escolar. Explicitam ainda princípios gerais em que apoiar a ação educativa, sublinhando a importância de entender o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, uma abordagem globalizante e integrada das áreas de conteúdo e a construção de respostas que beneficiem todas as crianças (ME/DEB, 1997).

Pode, assim, considerar-se que o educador dispõe nesse documento um importante suporte para a sua prática didático-pedagógica, para além deste, o educador tem à sua disposição as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010) que, conforme pode ler-se na introdução do documento, contribuem para explicitar as aprendizagens a promover ao nível de cada uma das diferentes áreas de conteúdo, no sentido de oferecer condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso.

Não pode, no entanto, deixar de se considerar que a direção que se atribui ao currículo depende muito das especificidades socioculturais e organizacionais de cada contexto e da perspetiva pedagógica em que o educador apoia a sua intervenção educativa. Como é referido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), é “o educador de infância que concebe e desenvolve (...) o currículo, através da planificação, organização e avaliação

do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares” (Secção II, ponto 1).

O educador encontra neste conjunto de diplomas legislativos referências importantes para planear processos, estratégias e modos de progressão da criança, de modo a facilitar-lhes a construção de aprendizagens integradas e com continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

No que se refere à organização do ambiente educativo é importante proporcionar, às crianças, um espaço seguro e estimulante, onde tenham oportunidade de construir a sua identidade, desenvolvendo atitudes positivas para com os outros, para a aprendizagem e para a expressão de ideias e sentimentos. Importa, por isso, valorizar o processo de construção da identidade, a formação de atitudes e possibilidade de realizar uma aprendizagem ativa.

No que diz respeito às áreas de conteúdo a contemplar no processo de ensino aprendizagem, as aprendizagens a promover devem contemplar: o conhecimento do mundo; a linguagem oral e abordagem à escrita; a matemática; a formação pessoal e social; a expressão e comunicação, incluindo os domínios de expressão plástica, dramática, musical e motora; e as tecnologias de informação e comunicação (ME, 2010). Prevê-se que seja privilegiada uma construção articulada do saber, devendo estas áreas ser abordadas de uma forma globalizante e integrada. O leque alargado de metas de aprendizagem, definidas para cada uma destas áreas, permitem ainda dispor de referências mais específicos para a conceção, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A área do **conhecimento do mundo** abrange o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, que permite à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia. Esta área integra trinta e seis metas de aprendizagem, organizadas em três domínios: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social; dinamismo das inter-relações natural-social.

A área da **linguagem oral e abordagem à escrita** apresenta trinta e seis metas de aprendizagem, divididas por quatro domínios: consciência fonológica; reconhecimento e escrita de palavras; conhecimento das convenções gráficas; compreensão de discursos orais e interação verbal. Espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem e no sucesso escolar (ME, 2010).

A área das **expressões** engloba quatro domínios, que se referem à expressão motora, plástica, musical e dramática, incluindo cada um deles subdomínios. Acrescenta ainda o domínio da dança, englobando uma relação próxima com a expressão musical e motora, devendo ser vista, também, como todas as outras formas de expressão, ou seja, numa perspetiva integrada. A área de expressões inclui cinquenta e sete metas de aprendizagem, divididas pelos diferentes domínios e subdomínios de aprendizagem.

A área da **matemática** contempla o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, apresentando trinta metas, divididas por três domínios: números e operações; geometria e medidas; organização e tratamento de dados. A matemática está presente em muitas brincadeiras em que as crianças se envolvem no dia-a-dia da educação pré-escolar, cabendo um papel crucial ao educador, no questionamento, no incentivo à resolução de problemas e encorajamento à persistência, em propor-lhes tarefas de natureza investigativa, na organização de jogos com regras e no combinar experiências formais e informais, recorrendo à linguagem própria da matemática (ME, 2010).

A área da **formação pessoal e social** é diferenciada pela sua importância e intencionalidade próprias, sendo reconhecida como uma área transversal e integradora de todas as outras. Inclui trinta e duas metas de aprendizagem, divididas por cinco domínios: identidade/autoestima; independência/autonomia; cooperação, convivência democrática /cidadania; solidariedade/respeito pela diferença.

A área das **tecnologias de informação e comunicação** está dividida em quatro domínios: informação, comunicação, produção e segurança, tendo um total de nove metas de aprendizagem. Esta área pretende constituir-se como um suporte à aprendizagem nas diferentes áreas e domínios de aprendizagem.

Assim, o educador deve ter em conta, na conceção e desenvolvimento do projeto curricular do grupo da instituição/grupo a (in)formação hoje disponível e prevista como meio de articulação com os diferentes níveis educativos, o que não pode ler-se como limitar-se a seguir linhas prescritivas.

Assim, reconhecendo que estes documentos podem constituir um importante ponto de apoio para às práticas educativas pré-escolares, bem como para a articulação com os outros níveis de ensino que incluem a educação básica e com as famílias das crianças, importa também que sejam olhados como um desafio à assunção de um papel ativo e criativo, por parte dos educadores, enquanto organizadores e gestores de um currículo que se requer de qualidade e, que como recomenda a OCDE (2006), valorize a

ludicidade como meio de aprendizagem e de construção do bem-estar de cada criança e do grupo.

2.1.2 O bem-estar da criança

Um elemento-chave para o desenvolvimento equilibrado da criança é o seu bem-estar, englobando este três importantes domínios (físico, sócio-emocional e cognitivo), mas interligados, o que remete para a natureza holística do conceito de bem-estar.

Segundo Zaff *et al* (2003) o bem-estar físico refere-se à saúde e à segurança da criança, referindo os autores a importância de uma alimentação adequada, de cuidados de saúde, proteção e segurança. O bem-estar social e emocional depende da capacidade de adaptação às situações e das competências interpessoais, estando associado a sentimentos positivos (otimismo). A capacidade de controlar as emoções e adequá-las às situações, e compreender os sentimentos é fundamental para o funcionamento pessoal da criança nas suas interações sociais. O bem-estar cognitivo da criança depende da capacidade de assimilar informação e de desenvolver competências comunicacionais que irão apoiar as aquisições linguísticas.

Kickbusch (2012) sublinha a importância de promover uma agenda que favoreça o bem-estar da criança, argumentando que:

- O bem-estar das crianças – uma infância feliz, segura e florescente – é um valor em si mesmo.
- O bem-estar das crianças reflete o imperativo moral da justiça social e de oportunidades de vida equitativas - contribui para uma sociedade melhor e mais justa e para o bem-estar de todos.
- O bem-estar das crianças diz respeito ao nosso presente e ao nosso futuro, enquanto indivíduos e sociedades. Apoia o desenvolvimento social e económico a longo prazo. Promove a saúde física, emocional, mental e espiritual ao longo da vida – aquilo que há quem defina como o desenvolvimento da criança como um todo (p. 17).

Cada vez surgem mais iniciativas apoiadas na ideia de entender a criança como um todo, entendendo que a educação não deve centrar-se apenas no desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também no desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais, físicas e espirituais da criança.

O relatório internacional para a Unesco (Delors, 1996) sublinha a importância de promover o desenvolvimento de saberes, considerados essenciais para todos e que dão razão a uma educação holística, designando-os como os quatro pilares em que deve

apoiar-se a educação, referindo-se a: aprender a saber; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser.

Sublinhamos a importância do desenvolvimento deste tipo de saberes na educação pré-escolar, para o que se requer pensar no bem-estar que esta etapa educativa lhe deve proporcionar.

Importa considerar a forte ligação que existe entre o bem-estar e a aprendizagem, sublinhando Kickbusch (2012) que “a aprendizagem é central para o bem-estar e o bem-estar é central para a aprendizagem”, integrando estes processos uma “interligação forte e mútua” (p. 61).

Em suma, é essencial que o jardim-de-infância seja um espaço onde a criança se sinta bem e em segurança, para proporcionar-lhe oportunidades de acederem a um desenvolvimento pleno e equilibrado.

2.2 O papel do brincar/jogar na educação pré-escolar

Segundo Vasconcelos (2009), o relatório da OCDE (2006) sobre a educação e cuidados para a infância, “alerta para o perigo de uma escolarização precoce das crianças, aconselhando os países a manter características de uma educação de infância que tome como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança” (pp. 19-20).

Também nas OCEPE (ME/DEB,1997), parece estar presente este tipo de preocupação, alertando que a adoção de “uma pedagogia organizada e estruturada não significa (...) menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois, o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (p. 18).

Por conseguinte importa, refletirmos sobre o papel e importância desse carácter lúdico da aprendizagem pré-escolar, começando por nos interrogarmos sobre o significado da palavra “lúdico”.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2013), lúdico é um adjetivo, que vem da palavra latina “*ludicru*”, relativa a “que diverte”, relativo a recreativo, jogos ou divertimento. Pode, assim, entender-se como apontando para o desenvolvimento de jogos, atividades que proporcionem recreação, deixando perceber que aprender pode ser uma atividade divertida.

Ao nível da literatura não se observa consenso sobre o conceito de lúdico, associando-o alguns autores ao brincar e ao jogo.

Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo da nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu brincar. Tanto a palavra “jogo” quanto a palavra “brincadeira” podem ser sinónimas de divertimento e de aprendizagem.

Todavia, importa considerar que, embora na maioria das situações, predomine o divertimento ou prazer como distintivo do jogo, há casos em que, como afirma Kishimoto (2007), o desprazer pode ser o elemento que o caracteriza. Segundo a autora (*idem*), Vygotsky “é um dos autores que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira” (p. 23).

O Jogo pode então, definir-se como uma brincadeira que envolve regras. Segundo Kishimoto (2007):

a existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas como o xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira do faz de conta, em que uma menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (p. 24).

Brincar é uma importante forma de comunicação. É por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu quotidiano, num mundo de fantasia e imaginação. É através da brincadeira que a criança reproduz o discurso dos adultos e o interioriza construindo assim o seu próprio pensamento. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Brincar é sinónimo de aprender, pois, o brincar e o jogar levam a pensar. Assim, a criança desenvolve o raciocínio, pensamento, estabelece contactos sociais, compreende o meio que a rodeia, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e a criatividade. As interações que o brincar implica, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade, a empatia e o espírito de equipa ou de partilha, o que leva a um novo sentido de posse. Por isso, a ludicidade deve ser vivenciada na infância, ou seja, o brincar faz parte de uma aprendizagem que dá prazer não sendo apenas lazer, mas sim, um ato de aprendizagem. Neste contexto, o brincar proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si, e em grupo, contribuindo para a sua integração na sociedade.

Vygotsky (1991) atribui um papel relevante ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É a brincar e a jogar que a criança revela o seu estado cognitivo,

visual, auditivo, tátil, motor, o seu modo de aprender e se relacionar como o mundo ao seu redor.

De acordo com Vygotsky (1991),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento próximo” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, o nível actual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (p. 97).

2.2.1 O lúdico como estratégia de aprendizagem

Desde os primórdios da humanidade que o brincar ou jogar fazem parte do mundo das crianças. É a brincar que a criança satisfaz os seus interesses, necessidades e anseios, sendo um meio de se inserir na realidade, pois, no seu imaginário reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

É através do lúdico que o educador consegue de forma eficaz captar a atenção das crianças, pois é algo inerente às mesmas. Brincar é a sua forma de trabalhar e descobrir o mundo que as rodeia. É muito importante aprender com alegria e com vontade. Conforme refere Sneyders (1996) “Educar é ir em direcção à alegria” (p. 36). Tendo em conta a referência anterior nada melhor do que as técnicas lúdicas para que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento.

A brincar a criança explora o mundo e daí extrai aprendizagens importantes, sendo por isso gratificante. Cada criança manipula os objetos de acordo com os seus interesses desmistificando os seus medos. Segundo Spodek e Saracho (1998) “pelos brincadeiras, elas podem reviver ocorrências dolorosas e dominar a dor, lidando com ela na fantasia da situação de jogo” (p. 212).

Ao brincar a criança reflete sobre a sua realidade, a cultura e o meio em que se insere, discutindo sobre regras e papéis sociais. Com a brincadeira, a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Na educação pré-escolar é importante que as crianças convivam em ambientes onde possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente, que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão,

autonomia e da criatividade podendo ser utilizado como uma estratégia de ensino aprendizagem.

O jogo pode ser utilizado como uma estratégia de aproximação entre o educador/criança e entre criança/criança, favorecendo as relações interpessoais, ajudando a criança a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros. Segundo Portugal (2009) o educador deve:

Envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentidos dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador (p. 65).

Assim sendo, o educador deve explorar o jogo nas diferentes áreas de atividade, devendo o jogo ter um verdadeiro papel pedagógico.

Em resumo, o brinquedo deve ser compreendido como um suporte da brincadeira e o brincar como a ocupação privilegiada para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Durante muitos anos foram vários os autores que desenvolveram estudos relativamente à importância do papel de brincar/jogar na educação pré-escolar. Em todas as culturas as crianças brincam, estando o jogo e a infância indissociáveis (Libório, 2000).

Tendo em conta que existem múltiplos estudos sobre esta temática, existem também diversas perspetivas, sendo que neste contexto iremos refletir sobre aquelas que veem o brincar e o jogo como promotor do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido analisamos a perspetiva de Piaget, Vygotsky e Bruner.

2.2.1.1 Perspetiva de Piaget

Piaget estabelece relação entre o desenvolvimento cognitivo e os processos lúdicos, referindo que ao brincar a criança adquire conhecimento sobre o mundo que a rodeia, progredindo nos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Lopes, 1998).

Uma das ideias definidas por Piaget é 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), sublinhando que a construção de conhecimento é consequência do processo de interação. Nesta linha construtivista entende-se o conhecimento e a

aprendizagem como sendo uma construção da criança em interação com o ambiente que a rodeia (Viera, 2007).

Piaget (1975) classifica o desenvolvimento do jogo em três categorias principais: Jogo de exercício, jogo simbólico e o jogo de regras (Lopes 1998; Libório 2000).

O jogo de exercício é a primeira fase, aparecendo no período sensório-motor, não sendo apenas específico desta idade. Manifesta-se pelo simples prazer funcional do movimento e sendo utilizado apenas como intenção lúdica e não pela sua funcionalidade.

O jogo simbólico manifesta-se nas brincadeiras das crianças entre os três e os cinco anos e implica que estas estabeleçam uma representação fictícia. É característico desta fase a imitação e o faz-de-conta, sendo um instrumento essencial da adaptação social na medida em que promove o desenvolvimento da linguagem. Não tendo a criança a noção do mundo real, vai simulá-lo através das suas brincadeiras, fazendo uma conjunção da realidade real com a realidade irreal.

O jogo de regras é a passagem intencional da atividade individual para a socialização, surgindo com o aparecimento de novos esquemas simbólicos: ordem, imitação e simbolismo coletivo. Com as regras há uma mudança intencional da atividade da criança, passando de individual para social.

Piaget dá uma grande importância às regras, distinguindo-as, de acordo com Lopes (1998), como sendo de dois tipos: as dirigidas, que são transmitidas de fora para dentro da atividade lúdica; as espontâneas, que surgem espontaneamente ao longo do processo lúdico.

2.2.1.2 Perspetiva de Vygotsky

Vygotsky, tal como Piaget vê a criança como um ser ativo, encaminhando-se para uma perspetiva desenvolvimentalista, embora existam algumas diferenças entre as perspetivas dos dois autores. Vygotsky dá mais relevo à cultura do que à herança biológica como elemento promotor do desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky defende uma teoria sociocultural e histórica do desenvolvimento, assumindo que o contexto sociocultural, em que cada um se integra, influencia os modos de pensar e de agir do indivíduo, sendo esta interação o que promove o desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (1991), brincar é muito importante no desenvolvimento infantil, não podendo ser definido apenas como uma atividade que dá prazer à criança. Isto porque

ao brincarem as crianças embarcam num mundo imaginário (exemplo: quando fazem de conta que são mães).

A atividade lúdica da criança estabelece-se como promotora de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que permite desenvolver processos imaginários e de desenvolvimento psicológicos, possibilitando 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 leva as crianças para o mundo do imaginário, onde vão sendo capazes de transformar anseios impossíveis em desejos realizáveis, complementando as suas necessidades. Assim, “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).

Para Vygotsky, o jogo permite à criança a criação de uma zona de desenvolvimento proximal, porque leva a criança a adquirir um comportamento que vai além do seu comportamento real, onde assume um papel que está acima das suas possibilidades reais (Gaspar 2010). Potencia ainda o exercício das funções que estão em processo de maturação, isto é, fornece as bases para que se estabeleçam mudanças que irão determinar o desenvolvimento da criança (Libório 2000).

A brincadeira é, por isso, vista como uma atividade essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois, no faz de conta a criança tende a colocar-se no papel do adulto, imitando as suas atitudes e vivências, o que leva ao desenvolvimento de competências e construção da sua personalidade.

Importa considerar que “na brincadeira uma criança está sempre acima da sua média de idade, acima do seu comportamento diário; na brincadeira, é como se ela fosse maior do que realmente é” (Vygotsky, 1967, citado por Brock et al 2011, p. 65). Para além disso, existem vários jogos em que a criança pode ganhar ou perder, criando por vezes situações desagradáveis, o que permite considerar que nem sempre o lúdico é uma atividade que dá prazer (Vygotsky, 1991), como já antes referimos. Vygotsky (*idem*) refere ainda que a brincadeira/jogo obedece a regras não existindo sem elas, sendo estas um atributo da atividade lúdica.

2.2.1.3 Perspetiva de Bruner

Bruner (2000) defende que é possível ativar o desenvolvimento das crianças, utilizando procedimentos adaptados aos seus estilos cognitivos e necessidades e enveredando por um currículo em espiral, que possibilita o retorno e aprofundamento de conhecimentos.

No entender do autor (*idem*) o jogo construtivo deve ser a atividade dominante na idade pré-escolar, salientando que para a criança alcançar a compreensão, é fundamental que o adulto a incentive e encoraje a brincar. Considera que o jogo é uma atividade que não traz frustrações às crianças, mesmo sendo considerada por estas como uma atividade muito séria. Defende ainda que a atividade lúdica é uma oportunidade de exploração e de invenção onde a criança modifica e substitui o que está a recriar, mantendo-se motivada e interessada.

Segundo Bruner (2000) o jogo provoca um grande prazer às crianças e os seus obstáculos são vistos como uma forma de adquirirem ainda mais prazer ao conseguirem ultrapassá-los. Considerando o jogo interessante para as crianças acredita, que em atividades de resolução de problemas, pode levá-las a alcançarem mais facilmente a solução. Kishimoto (2007), refere através de estudos realizados por Bruner que em contexto de brincadeira a criança vai adquirir a metacognição, a qual está relacionada com a descoberta, sendo um fator essencial para a aprendizagem. A linguagem pode, também, ser mais facilmente promovida com a realização de atividades lúdicas, considerando que o jogo cria condições para o desenvolvimento do pensamento metafórico (*idem*).

Bruner afirma, segundo Libório (2000), que a criança quando brinca ou joga não necessita de um adulto para a supervisionar, mas sim para lhe dar apoio e informação, promovendo um ambiente estável.

2.3 O Papel do educador em relação à atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem pré-escolar

Para que a atividade lúdica seja promotora de aprendizagem e desenvolvimento da criança é importante que seja apoiada, pelo que é importante atender ao papel que o educador assume nesse processo.

Como refere Bruner, de acordo com Libório (2000), o adulto deve promover situações de enriquecimento do jogo, isto é, ajudar as crianças nos seus projetos,

interagindo com elas. Kiskimoto (2010) sublinha também este aspeto, referindo que o educador deve possibilitar às crianças a aquisição de estímulos para brincar, brincando com elas e ajudando-as a ter interesse pela brincadeira. No entender de Gomes (2010):

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).

Assim, o papel do adulto é muito importante para incentivar a actividade lúdica, devendo trabalhar em parceria com as crianças, favorecendo o equilíbrio e o espírito colaborativo, tornando as actividades ricas e promovendo o desenvolvimento de todas as crianças. Para isso é importante que o educador proporcione às crianças, um ambiente rico em materiais e situações, onde possam explorar e experimentar novas alternativas, bem como, onde possam sentir-se livres. Nesta linha de pensamento, o educador deve questionar as crianças e propor-lhes a resolução de novos problemas para que possam descobrir diferentes soluções.

De acordo com Kiskimoto (2010), a brincadeira deve ter uma orientação fruto de uma observação, registo e planeamento para que produza conhecimento. Importa considerar tanto Bruner como Vygotsky uma vez que defendem que as crianças podem melhorar as suas capacidades através do jogo se usufruírem do apoio do educador.

Neste sentido, os educadores devem ser capazes de mobilizar saberes de natureza diversificada, e em particular, predisposições para se tornarem facilitadores de processos de aprendizagem de qualidade. Para isso, importa ter em conta que, como alerta Almeida (1987):

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupa com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor (p. 195).

A utilização de jogos e brincadeiras nas variadas situações educacionais é um meio para estimular as aprendizagens e competências das crianças.

Durante estes momentos de brincadeira o educador terá o papel de facilitador, articulando momentos em que é a criança a responsável pela escolha e desenvolvimento das brincadeiras, com momentos que é ele que propõe e orienta este mesmo processo, tendo sempre em conta que é importante que as crianças retirem prazer desta brincadeira.

Deve então tornar-se acessíveis, às crianças, materiais diversificados, dos mais simples aos mais complexos, não esquecendo que qualquer material pode ser estimulante e possibilitar a criação de fantasia e aprendizagem.

É importante que os educadores fomentem a imaginação das crianças, criando situações que as levem a procurar soluções para os problemas com que se confrontam. Deve também envolver-se nas suas brincadeiras, orientando-as quando necessário, ajudando-as a crescer e sendo também uma maneira de alimentar o jogo.

É de salientar que as crianças necessitam de espaço e tempo para brincar, mas também como sugere Bronfenbrenner (2002), alguém com quem possam interagir. Deve então criar-se momentos e espaços de interação, para que as crianças não vagueiem sem algo para fazer.

É importante que o educador oriente as suas ações de modo a levar as crianças a ampliar o seu campo lexical e cultural, alimentando o seu imaginário e tornando as atividades progressivamente mais complexas, o que levará a um maior enriquecimento.

O papel do educador de infância é organizar atividades educativas, de modo a promover o desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças dos zero aos seis anos de idade. Este necessita assumir responsabilidade pelo conjunto das necessidades das crianças e pela vulnerabilidade que apresentam. De acordo com Katz e Goffin (1990, citados por Formosinho *et al*, 2001), “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” (p. 86).

O educador deve ajudar as crianças a desenvolverem atividades sociais, incentivando-as a interagir, conviver e cooperar com as outras crianças, através de brincadeiras e atividades de grupo diversas. Além disso, deve incentivar as crianças a respeitar e a ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica e a tomar decisões. Deve também, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e criar hábitos de higiene essenciais para uma vida saudável.

O educador deve dar especial importância à capacidade expressiva da criança, ajudando-as a articular, pronunciar com clareza, alargar o universo das palavras, promover a expressão de ideias, sentimentos e emoções e melhorar a sua capacidade de concentração e de atenção.

Cabe ao educador proporcionar às crianças diversas atividades, que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e com imaginação. Importa que as ajude a adquirir noções de orientação e de representação do espaço, bem como de quantidade e

de tempo. É, ainda, importante desafiar as crianças a conhecerem o mundo através da observação dos fenómenos da natureza, bem como a respeitá-la, apropriando-se de valores de cidadania ambiental.

A estruturação de espaço e de tempo é outra dimensão que o educador deve tomar em consideração, no sentido de garantir uma prática educativa de qualidade às crianças.

Necessita atender ainda à gestão do espaço e dos materiais, uma vez que estes influenciam as relações que se criam entre o educador e as crianças e, por conseguinte, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O modo como os materiais estão organizados e arrumados podem, de acordo com a sua natureza, traduzir-se em maior ou menor grau de participação das crianças nas atividades.

Os materiais devem, por isso, ser devidamente identificados, de fácil acesso, para que as crianças possam utilizá-los sem recurso ao adulto, permitindo à criança agir de forma autónoma e segura (Hohmann, & Weikart, 2011). Por sua vez, as crianças devem assumir um papel ativo na organização e dinamização de áreas de trabalho, pois, através da sua participação terão oportunidades de adquirirem maior autonomia, capacidade de decisão e responsabilidade dentro da sala (ME/DEB, 1997).

Segundo Formosinho *et al* (1996) as áreas organizadas com “materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” (p. 58). Um ambiente adequado às atividades permite ao educador enriquecer as atividades, promovendo novas situações que tornem a atividade mais rica e interessante para a criança. Neste âmbito importa considerar que, conforme o referido nas OCEPE (1997):

o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

O envolvimento das famílias e comunidade nos projetos a desenvolver é outra dimensão a tomar em consideração, sabendo que a cooperação com a família permite criar uma relação de afeto, respeito e confiança mútua.

Pode considerar-se que o papel do educador é de facilitar a formação de cidadãos críticos e criativos, que inventem, descubram, que sejam capazes de construir conhecimento e não cidadãos passivos que aceitam apenas aquilo que lhes é oferecido,

não se preocupando em alargar o seu conhecimento. Para isso deve considerar-se os seus conhecimentos prévios e proporcionar-lhes vivenciar o mundo que os rodeia, explorá-lo, respeitá-lo e ajudar a reconstruí-lo.

2.4 A atividade lúdica como estratégia de aprendizagem da cidadania

A educação pré-escolar, como já antes referimos, assume um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo em vista o exercício da sua cidadania como seres ativos, autónomos, responsáveis e solidários (LQEPE, 1997)³.

Sabendo que a nossa sociedade é cada vez mais global e multicultural, colocam-se novos desafios às instituições educativas para que ajudem as crianças a conhecer e responder aos desafios e problemas emergentes. Assim, em articulação com as famílias devem ajudar as crianças a apropriarem-se de saberes e valores que fomentem a solidariedade, a partilha, a justiça, a verdade, o respeito por si e pelos outros, o respeito pela diferença e pelo bem comum.

Nesta linha de pensamento, a atividade lúdica pode assumir um papel essencial, pois, como afirma Ortiz (2005), através do jogo “ a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral” (p. 27).

Através do jogo, o educador pode promover situações de aprendizagem que possibilitem às crianças construir valores pessoais, como a responsabilidade, a sinceridade, e a autoconfiança, bem como valores coletivos como a cooperação, a partilha, a tolerância, a solidariedade e o espírito de grupo. É de considerar que o jogo permite que as crianças interajam e, quando jogam ou brincam, aprendem a aceitar e respeitar regras, a partilhar e confrontar opiniões, a procurar formas de entendimento, a resolver problemas, a fazer descobertas e a expressar-se de diferentes formas, utilizando informações e conhecimentos em contextos específicos. Como refere Ortiz (2005), importa considerar que “o jogo fomenta a capacidade para a elaboração de normas de infância à vida adulta. A criança cresce aprendendo hábitos de convivência necessários para viver em sociedade” (p.27). O autor (*idem*) acrescenta, sublinhando que o jogo “promove habilidades sociais, ajuda a canalizar, reduz ou processa condutas agressivas, aumenta a auto-estima” (p. 28).

³ Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei nº5/97, de 10 de fevereiro

Daí que, como refere Portugal (2009), o jogar/brincar pode ser um meio de aprendizagem muito poderoso e, ao que nós acrescentamos, deve merecer atenção para que as crianças possam usufruir das potencialidades formativas que integra. É importante não esquecer que todas as áreas e domínios de conteúdos podem ser exploradas, podendo recorrer a atividades lúdicas de natureza diversa, individuais, de pequeno e grande grupo, da iniciativa de uma criança, de um grupo ou do adulto, mas direcionadas para que proporcionem às crianças prazer em fazer e em aprender, no quadro de exercício de uma cidadania ativa, democrática, responsável e solidária.

Capítulo III - Opções metodológicas

Neste capítulo descrevemos as opções metodológicas que orientam a componente investigativa que integra este trabalho. Neste sentido, abordamos a metodologia utilizada, os objetivos que procuramos alcançar e as técnicas de recolha e análise da informação.

3.1 Natureza da metodologia

A metodologia de investigação utilizada para a realização do presente relatório tem como base uma investigação qualitativa de natureza interpretativa. A investigação qualitativa é descritiva, isto é, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa divide-se em três tipos: a investigação avaliativa e decisória, a investigação-ação e a investigação pedagógica. De acordo com os autores na investigação avaliativa e decisória “o investigador é frequentemente contratado com o objectivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de o melhorar ou eliminar” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 266). Por sua vez, na investigação-ação “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças” (*idem, ibidem*). Por último, na investigação pedagógica, na qual se inclui o presente trabalho, entende-se que:

O investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre eficácia pessoal e a sua optimização (*idem, ibidem*).

Como método de estudo do processo educacional, de acordo com Sousa (2005), a observação tem merecido nas últimas décadas um grande desenvolvimento. Segundo o autor (*idem*) “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). O autor Sublinha a importância do recurso a este método, em jardins-de-infância, referindo que “as crianças são muito jovens e os únicos

indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efetuados através da observação” (p. 109).

Foram também estas razões que estiveram na base das decisões de orientação do estudo sobre a prática de ensino supervisionada incluída no presente relatório, pois, como vimos no capítulo um, foi desenvolvida com um grupo de crianças de três e quatro anos de idade.

3.1.1 Identificação da problemática e objetivos do estudo

Considerando a importância que o lúdico representa no processo de ensino-aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar e que nem sempre é dada a devida atenção ao ato de brincar (Ferreira, 2010), entendemos aprofundar a reflexão e estudo sobre este tópico.

Pretendemos, assim, procurar pontos de apoio que nos ajudem a encontrar resposta para a seguinte questão: De que forma a atividade lúdica pode ser utilizada na educação pré-escolar como estratégia de aprendizagem?

Na procura de resposta para esta questão os objetivos que nortearam a nosso estudo centraram-se em:

- Identificar estratégias facilitadoras de recreação e aprendizagem das crianças;
- Equacionar os processos de intervenção educativa em que nos envolvemos;
- Refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, no quadro de construção de oportunidades de envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem.

A recolha de dados decorreu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, apoiando-nos, para o efeito, em procedimentos e técnicas de registo que apresentamos no ponto que se segue.

3.1.2 Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

De acordo com Ponte (2002) num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15).

Assim, e no que refere ao nosso trabalho, recorreremos a duas técnicas de recolha de dados, a observação participante e a análise documental, procurando registar os dados

emergentes o mais fielmente que nos era possível, dado assumirmos o papel de intervenientes ativos no processo que estava a merecer atenção do ponto de vista investigativo. A assunção do duplo papel não é tarefa fácil, sobretudo para quem, como nós, tem pouca experiência quer ao nível da ação quer da investigação.

Todavia, não podemos deixar de sublinhar também as vantagens desse papel, retomando a ideia de Correia (2009, citando Amendoeira, 1999), que defende que:

Na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes (p. 33).

Foi o conhecimento do contexto e do grupo, de que nos falam os autores, que nos permitiu aceder a alguns significados das informações recolhidas, sobretudo da expressa pelas crianças.

Para registo dos dados recorreremos a notas de campo, algumas registadas no decurso da ação, outras depois no final da manhã ou da tarde, procurando evitar perder-se informação. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), “as notas de campo [constituem] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (p. 150).

Recorreremos ainda a registos áudio e fotográficos de algumas atividades e aos trabalhos produzidos pelas crianças, o que no seu conjunto nos permitia formular um juízo mais completo sobre o modo como o processo era experienciado pelas crianças.

Os registos fotográficos, como refere Máximo-Esteves (2008), são importantes na medida em que permitem ter a “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisados e reanalisados” (p. 91).

A análise das produções das crianças é importante, sobretudo, como sublinha Máximo-Esteves (2008), “quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (p. 92) ou no processo de aprendizagem, como era o nosso caso.

No que se refere à análise documental ou arquivística, como Afonso (2005) a denomina, trata-se, segundo o autor, de uma técnica que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes” (p. 88). Neste âmbito recorreremos aos documentos produzidos na instituição, como o projeto educativo da instituição e o projeto curricular do grupo, mas também aos documentos legislativos sobre a educação pré-escolar e outros em que

incidiram tópicos explorados no âmbito de algumas experiências de aprendizagem, como por exemplo a segurança, pessoal e rodoviária.

Ao nível dos procedimentos de análise da informação, procurámos integrar e cruzar a informação recolhida pelos diferentes meios referidos, no sentido de melhor podermos interpretar e compreender as situações.

Capítulo IV - Descrição e análise da prática educativa

Ao longo deste capítulo descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com o grupo de crianças, entre janeiro e maio, ao longo de dois dias e meio por semana, no ano letivo 2013/2014.

Considerando a diversidade de situações educativas que a prática de ensino supervisionada incluiu, optámos por incluir neste relatório quatro que, em nosso entender, permitem dar uma visão abrangente da ação educativa que promovemos e responder aos objetivos do estudo que sobre ela desenvolvemos.

Na organização da ação educativa foram tidos em conta os princípios enunciados no projeto educativo do centro escolar, subordinado ao lema “Passo a passo para a cidadania” e o projeto curricular do grupo, bem como as propostas emergentes, da iniciativa das crianças ou dos adultos, consideradas pertinentes para assegurar a todos uma resposta educativa de qualidade.

Ao longo da descrição e análise dessas experiências de ensino-aprendizagem é incluída a informação recolhida através de notas de campo e registos fotográficos de atividades ou de produções das crianças, no sentido de melhor retratar o percurso formativo promovido e podermos interpretá-lo, atendendo aos referenciais teóricos em que nos apoiámos.

4.1 Experiência de aprendizagem: Observando para descobrir

Esta experiência de aprendizagem surgiu na sequência de uma situação que observámos no tempo de atividades nas áreas, em que o jogo de faz de conta de duas crianças se centrava na realização de sementeiras, imitando o que tinham visto fazer, ainda que não dominassem conhecimentos mais específicos sobre o processo, como o excerto permite perceber:

- *Anda D também podes plantar, fazes assim. [imitando semear]. Olha Sandra estamos a plantar flores?* (F)

- *Sim, que bom, então e que flores estão a semear?* (Ed. Estagiária)

- *São muitas e depois nascem* (F)

- *Eu quero plantar outras coisas, muitas coisas....Temos que por terra* (D)

- *Então, também queres fazer sementeiras?* (Ed. Estagiária)

- *Também...* (D)

- *Anda vamos buscar as coisas para fazeres* (F)

(Nota de campo, 19 de março/2014)

As crianças digiram-se para outro espaço a fazer de conta que iam buscar sementes e semear, o que nas suas palavras referiam como “plantar”.

No tempo de reflexão em grupo, realizada no final do dia, as crianças contaram ao grupo ao que tinham brincado. Na sequência do diálogo auscultámos o grupo sobre o que achavam de fazermos sementeiras a sério, sendo considerada pelo grupo uma boa ideia que podíamos fazer. No sentido de melhor podermos responder a dúvidas e aprofundar conhecimentos sobre o tópico, entendemos pesquisar sobre o assunto.

Assim, e começando por uma breve abordagem ao tópico “germinação” é de considerar que se trata de um conjunto de fenómenos que ocorrem na semente e que dão origem à planta. Pode dizer-se que a germinação representa o crescimento do embrião por absorção de água e que há germinação quando se dá a rotura do tegumento da semente, permitindo o desenvolvimento da plântula, que originará a raiz, caule e as folhas da planta. A germinação da semente depende de vários fatores externos ou ambientais, tais como: água, temperatura e a presença de ar (oxigénio) e luz, sendo que destes, o primeiro será dos mais importantes, pois esta é responsável pela dilatação que fará rebentar o tegumento e é também responsável pela hidratação das células. Depende, também, de fatores internos, ou seja, o estado da semente.

Considerando que como referem Martins *et al.* (2009) “é durante as observações que [a criança] realiza nas ações que desenvolve (...), que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam” (p. 12), entendemos ser importante criar oportunidades para as crianças poderem observar e acompanhar o processo de germinação de sementes de planta, no sentido de melhor poder vir a compreendê-lo.

Nesta linha, constituíram-se como objetivos a atingir com esta experiência de aprendizagem que as crianças pudessem observar: o processo de semear; o processo de germinação e o processo de crescimento das plantas.

Partimos da leitura da história “A viagem da sementinha”⁴ de Loureiro e Nunes (2009). Começámos por explorar os elementos paratextuais do livro, solicitando às crianças que observassem a capa e previssem o conteúdo do mesmo.

Nem todas as imagens que constavam da capa foram nomeadas pelas crianças, mas foram identificadas e indicadas as que se prendiam com o conteúdo principal do

⁴ Trata-se de um livro que se encontra recomendado no âmbito do Plano Nacional de Leitura para apoio a projetos relacionados com a natureza e defesa do ambiente.

texto, como seja a reprodução de uma planta, a macieira, como os exemplos a seguir apresentados permitem perceber.

- *Tem uma árvore com frutos* (B)
- *Muito bem. O que conseguem ver mais?* (Ed. Estagiária)
- *Tem um passarinho a voar, e tem uma coisa na boca* (A)
- *E o que será que tem na boca o pássaro?* (Ed. Estagiária)
- *É uma boneca* (C)
- *Não é nada. Eu sei o que é* (D)
- *Então (D) queres dizer-nos?* (Ed. Estagiária)
- *Eu acho que é uma semente e tem pernas, olhos e boca* (D).

(Nota de campo, 24 de março/2014)

A representação personificada da semente (integrando a figura pernas, olhos e boca, como referiu a criança D) parece ter gerado alguns obstáculos à sua identificação, por parte de algumas crianças, o que levou a criança C a referir tratar-se de *uma boneca* e outra a argumentar, no diálogo em torno dessa questão que *As sementes não são como as pessoas* (A). As falas das crianças deixam também perceber que a interação entre pares permite partilhar saberes, podendo aqueles que sabem ou já descobriram, ajudar aqueles que ainda não acederam a esse tipo de informação e, por conseguinte, facilitarem a sua progressão (Vgostky, 1991; Bruner 2000).

Procedemos, em seguida, à leitura da história. Os momentos de leitura são importantes para as crianças, uma vez que permitem estabelecer “interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). Durante a leitura oral da mesma fomos mostrando às crianças as imagens do livro, de modo a melhor poderem compreender o conteúdo da narrativa. Por último, dialogámos acerca dos acontecimentos ocorridos ao longo da história, considerando a sequência do processo descrito, como mostra o excerto que se segue:

- *A semente estava triste* (A)
- *Mas depois o passarinho levou-a* (B)
- *E depois o que que aconteceu?* (Ed. Estagiária)
- *O passarinho deixou-a cair* (B)
- *Mas depois o vento levou-a para ao pé de uma casa* (C)
- *E o que aconteceu depois?* (Ed. Estagiária)
- *Depois o menino meteu a semente na terra e meteu água* (C)
- *E como é que a semente se estava a sentir?* (Ed. Estagiária)
- *Muito contente, porque ela tinha sede* (B)
- *Depois, nasceu uma plantinha, cresceu muito e dava maçãs* (D)

(Nota de campo, 24 de março/2014)

Como podemos verificar, no diálogo em cima referido, as crianças manifestaram possuir alguns conhecimentos sobre o conteúdo da história, sobretudo das ideias principais. Após o diálogo com as crianças foi feita uma síntese do conteúdo da história, mencionando o processo e os elementos necessários à produção da planta para uma melhor compreensão do mesmo.

Dando seguimento ao tópico abordado, colocámos algumas questões às crianças sobre a importância das plantas para os seres humanos e abordámos que existem vários tipos de plantas, com portes e formas diferentes, mencionando o nome e o fruto de algumas delas. Em relação à planta apresentada na história, tratava-se de uma macieira, que nasceu de uma semente e que cresceu muito, tornando-se uma árvore que dá um fruto que faz parte da nossa alimentação, a maçã.

No sentido de ajudar as crianças a compreenderem que as sementes, tal como as plantas, são diferentes, propusemos-lhes, em trabalho de pequeno grupo, a observação de algumas sementes. Para além da identificação e comparação do tamanho e da cor dessas sementes, foram realizadas pelas crianças contagens e apreciações de quantidades, explorando o conceito de número. Segundo Castro e Rodrigues (2008) só através destas “é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar com os números” (p. 17).

Tendo como objetivo que as crianças se implicassem e observassem o processo de germinação de sementes, resolvemos promover a sementeira de algumas dessas sementes. Neste sentido, e de modo a despertar a curiosidade e o questionamento sobre esse processo, perguntamos-lhes “se quiséssemos semear as sementes do que necessitávamos?”. Surgiram respostas como:

- *Sandra é preciso terra, como na história (A)*
- *Muito bem, e será preciso mais alguma coisa? (Ed. Estagiária)*
- *Também é preciso água (B).*

(Nota de campo, 25 de março/2014)

Como podemos verificar no diálogo em cima referido as crianças através da história interiorizaram os elementos essenciais para a formação da planta. Considera-se que as histórias são importantes no processo de aprendizagem pois levam à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções proporcionando às crianças um grande enriquecimento pessoal e contribuindo para a formação de estruturas mentais.

Hoje em dia, a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias em casa, por isso, cabe ao jardim-de-infância e à escola proporcionar-lhes essa experiência tão enriquecedora e tão importante no processo de aprendizagem.

Começámos por informar as crianças de que todas iriam ter oportunidade de participar na atividade, considerando que é muito importante a criação de igualdade de oportunidades para todos e de lhes garantir o direito à participação. Procuramos que se acalmassem e aguardassem a sua vez, pois a vontade e o entusiasmo em concretizar a proposta fazia com que se manifestassem bastante irrequietas e curiosas. A partir da motivação das crianças demos início à atividade. De acordo com (Nuttin, 1980 citado por Postic, 1995),

a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito em direcção à elaboração e à realização de objectivos e de projectos, damos um papel activo ao sujeito. A sua acção é suscitada por um objectivo, pelo resultado que ele espera atingir (p.21).

Antes de semear o feijão explicámos às crianças o que iríamos fazer e auscultámos a sua opinião sobre qual seria o melhor local para colocarmos os copos, tendo sido decidido, por unanimidade, que ficariam junto da janela da sala. Neste âmbito, sublinhamos que a “participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME/DEB, 1997, p. 53).

Para a realização da sementeira (figura 2) utilizámos sementes de feijões e três copos de plástico, transparentes. A ideia de utilizar três copos diferentes e, em cada um deles, semear de forma diferente, tinha como objetivo que as crianças, no fim da atividade, chegassem à conclusão que para uma semente germinar e crescer é necessário ter terra, água e luz solar, sendo estas as variáveis da atividade experimental desenvolvida.

Numa primeira fase, todas as crianças tinham um copo identificado com o número um, no qual semearam dois feijões. Neste copo havia todos os elementos essenciais para a reprodução e crescimento das plantas, nomeadamente terra, água e luz solar. Procurámos que ficasse pelo menos uma semente na borda de cada copo, de modo a poderem observar e acompanhar o processo de germinação.



Figura 2 - As Sementeiras

Depois de todas as crianças terem semeado o feijão decidimos aprofundar conhecimentos, despertar a sua curiosidade e promover a reflexão em torno da situação, questionando-as sobre:

- *O que será que acontece se colocarem apenas terra, água, a semente e colocarmos dentro do armário da sala?* (Ed. Estagiária)
- Não sei (Várias crianças)
- *E se colocarmos apenas a semente, a terra e colocarmos na janela para apanhar sol?* (Ed. Estagiária)
- Não sei (A)
- *Sandra é preciso água também* (B)
- *E se experimentarmos? Gostavam?* (Ed. Estagiária)
- Sim (Várias crianças)

(Nota de campo, 25 de março/2014)

A seguir numerámos o copo número dois, colocámos lá a terra, a semente e a água e pusemo-lo dentro do armário da sala. Por último, numerámos o copo número três, colocámos a terra, a semente e pusemo-lo junto à janela da sala. É importante referir que o copo número dois e três não continham todos os elementos necessários para a semente germinar e crescer.

Propusemos-lhes a realização do registo da atividade, num cartaz, para podermos mais tarde relembrar o que fizemos, como mostra a figura 3, que mais adiante apresentamos. No decurso da atividade as crianças manifestaram grande curiosidade em saber o que iria acontecer, por isso, propusemos-lhes que tentassem fazer e descrever a previsão, manifestando alguma dificuldade em fazê-la.

No fim de uma semana de espera, as crianças observaram que a semente do copo número um, o qual tinha todos os elementos essenciais para o crescimento da planta, já tinha germinado. A semente do copo número dois, o qual continha terra e água, mas que estava dentro do armário da sala, também tinha germinado. E, por último, a semente do

copo número três, o qual tinha luz e terra, mas que não tinha água, não tinha germinado. Depois de observarmos as sementes que tinham germinado, explicámos às crianças que teríamos de esperar mais alguns dias, para observar se o feijão iria crescer.

Após alguns dias de espera, fomos observar os resultados, através dos quais as crianças observaram que no copo número dois, onde tínhamos colocado a semente, a terra e a água, o feijão tinha germinado, mas não tinha crescido. Suscitámos o questionamento das crianças sobre o porquê dos resultados obtidos, ajudando-as a pensar no que faltaria ao rebento da semente para poder crescer, chegando à conclusão que não tinha luz solar.

O copo número três onde tínhamos colocado apenas terra, a semente e recebia luz solar, não tinha germinado, uma vez que não tinha água. O copo número um, onde tínhamos colocado a terra, a semente, a água e recebia luz solar a semente germinou e cresceu, isto é, tinha todas as condições necessárias para que a semente se transformasse numa planta. Por fim, preenchemos o quadro de registo com os resultados observados (figuras 3 e 4), permitindo que estes verificassem diferenças na germinação das sementes colocadas nos três copos.

Figura 3 is a grid recording the results of the activity. The grid has 4 columns: 'Fatores' (Factors) with sub-columns 'Luz' (Light), 'Terra' (Soil), and 'Água' (Water); and 'Resultados' (Results) with sub-columns 'Germinou' (Germinated), 'Não germinou' (Did not germinate), 'Cresceu' (Grew), and 'Não cresceu' (Did not grow). There are three rows representing different cups. The first row (Copo 1) has 'Luz', 'Terra', and 'Água' checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' checked. The second row (Copo 2) has 'Luz' and 'Terra' checked, but 'Água' is not checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' are not checked. The third row (Copo 3) has 'Luz' checked, but 'Terra' and 'Água' are not checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' are not checked. A red box at the bottom left says 'Observação das crianças'.

Figura 3 - Quadro de Registo da atividade

Figura 4 is a grid recording the results of the activity, similar to Figura 3. The grid has 4 columns: 'Fatores' (Factors) with sub-columns 'Luz' (Light), 'Terra' (Soil), and 'Água' (Water); and 'Resultados' (Results) with sub-columns 'Germinou' (Germinated), 'Não germinou' (Did not germinate), 'Cresceu' (Grew), and 'Não cresceu' (Did not grow). There are three rows representing different cups. The first row (Copo 1) has 'Luz', 'Terra', and 'Água' checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' checked. The second row (Copo 2) has 'Luz' and 'Terra' checked, but 'Água' is not checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' are not checked. The third row (Copo 3) has 'Luz' checked, but 'Terra' and 'Água' are not checked, and 'Germinou' and 'Cresceu' are not checked. A red box at the bottom left says 'Observação das crianças'.

Figura 4 - Quadro de Registo da atividade

Assim, e considerando que as sementes que melhor germinaram e cresceram foram as que se encontravam no copo número um, que dispunha de terra, como os outros dois, mas que dispunha também de água e luz solar, foi possível concluir que estes eram elementos essenciais para a reprodução e crescimento das plantas.

Esta experiência de aprendizagem incidiu sobre conteúdos da área de conhecimento do mundo, permitindo às crianças observar, dialogar e conhecer no que diz respeito ao processo de germinação e fatores essenciais para o seu crescimento.

4.2 Experiência de aprendizagem: Aprendendo a fazer plantações

Dando continuidade à ação educativa descrita anteriormente, entendemos explorar outra forma de reprodução das plantas, porque uma criança manifestou ter dúvidas sobre o facto de saber se todas as sementes se semeavam. Entendemos assim promover o envolvimento das crianças no processo de plantar.

Considerámos essencial a abordagem do tópico para que as crianças tivessem a noção que semear e plantar são processos diferentes utilizados no cultivo de plantas. Nesta atividade tínhamos como objetivos que as crianças pudessem identificar as partes constituintes das plantas e compreender o processo de plantação, bem como que as plantas absorvem a água e que esta percorre toda a planta para se alimentar.

Começámos com a leitura da história “Joana e a Natureza” de Maria Jesus Sousa (2014). Utilizámos esta história uma vez que faz uma pequena abordagem das plantações e da importância de cuidar bem da natureza para as crianças interiorizarem melhor o conteúdo. Assim, e considerando que no pré-escolar é muito importante as crianças terem contacto com os livros no seu dia-a-dia para criarem gosto pela leitura e reconhecerem a importância de ler livros, cabe aos educadores proporcionar-lhes essas experiências, como refere Gomes (1996), “qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos” (p. 11).

Durante a leitura da história foi-se mostrando às crianças a ilustração da mesma, para favorecer a sua compreensão. Após a leitura da história conversámos acerca dos acontecimentos ocorridos.

Dando continuidade à exploração do conteúdo da história, trabalhámos o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica. Considerando a consciência fonológica ampla, pois “ abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonémica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica” (Adams *et al.*, 2007, p. 16). Para esta atividade realizámos um jogo, que consistia em que cada criança, na sua vez, fazer o seguinte: tirar de um saco um cartão com uma imagem e a respetiva palavra relacionada com a história; identificar e nomear o que nela estava representado; acentuar as sílabas que compunham a palavra com a ajuda do adulto, através do batimento das palmas. Depois de batidas as sílabas, solicitávamos que as crianças a indicassem oralmente

quantas eram. No final do jogo, questionámos as crianças sobre qual era a palavra que continha mais e a que continha menos sílabas, gerando-se o seguinte diálogo:

- *Durante o jogo tínhamos várias palavras, qual era a palavra maior, aquela que tinha mais sílabas?* (Ed. Estagiária)
- *Borboleta* (A)
- *Muito bem, e quantas sílabas tem a palavra borboleta?* (Ed. Estagiária)
- *Bor/bo/le/ta tem quatro* (A)
- *Muito bem, será que borboleta era a única palavra que tinha quatro sílabas?* (Ed. Estagiária)
- *Não, o meu cartão também tinha quatro sílabas* (B)
- *E qual era a palavra que estava no teu cartão?* (Ed. Estagiária)
- *Jardinagem* (B)
- *Então conta as sílabas que tem a palavra jardinagem?* (Ed. Estagiária)
- *Jar/di/na/gem tem quatro* (B)
- *Muito bem, então as palavras que tinham mais sílabas no jogo eram borboleta e jardinagem. E qual era a palavra que tinha menos sílabas aquela que era mais pequena?* (Ed. Estagiária)
- *Flores* (C)
- *Quantas sílabas tem a palavra flores?* (Ed. Estagiária)
- *Flo/res tem duas* (C)
- *Muito bem tem duas, mas será que essa palavra era a palavra que tinha menos sílabas no jogo?* (Ed. Estagiária)
- *Não havia uma palavra que só tinha uma sílaba* (D)
- *E qual era essa palavra?* (Ed. Estagiária)
- *Sol* (D)

(Nota de campo, 31 de março/2014)

Os enunciados permitem perceber que o jogo proporcionou brincar com a língua, em tarefas de segmentação das palavras e contagem das sílabas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Em seguida solicitámos às crianças que, com a ajuda do adulto, nomeasse palavras que tinham apenas uma sílaba: pai, mãe, sol, pão, mão, luz, ar, pau. Propusemos-lhes ainda que indicassem palavras que tivessem duas sílabas: jardim, feijões, flores, bolo e dedo. Trata-se assim, de também, a brincar com a língua, envolver-se em tarefas de classificação de palavras atendendo ao tamanho das mesmas. As palavras ditas pelas crianças foram escritas no quadro da sala, procurando promover o contacto com a escrita, pois, como salienta Mata (2008), “as interações 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 a linguagem escrita” (p. 9).

Relacionado com o tópico que estávamos a abordar, entoámos uma canção com as crianças “A primavera chegou”. Explorámos o ritmo da melodia e as características do som, no que se refere à intensidade e altura do som.

Dando continuidade ao tópico abordado na história acima indicada, que tinha a ver com a primavera e as plantações, propusemos às crianças a realização de plantações.

Considerando que já tínhamos realizado sementeiras, esta atividade permitiria às crianças perceber melhor que semear e plantar são processos diferentes utilizados no cultivo de plantas. Mostrámos e observámos seis plantas diferentes: craveiro, morangueiro, pimenteiro, feijoeiro, cenoura e cebolo. Começámos por perguntar se conheciam aquelas plantas, observando-se algumas dificuldades, por parte das crianças, em identificar o nome das plantas. Estabelecemos um diálogo, em torno desse aspeto, onde foi referido quais eram as plantas que dispúnhamos. Falámos sobre a sua estrutura, mostrando às crianças a raiz, o caule e as folhas. Neste âmbito, importa considerar que, como refere Rodrigues (2011): “a área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças (...), mesmo que a criança não mostre uma compreensão aprofundada dos conceitos” (p. 11).

Demos então início à atividade, utilizando garrafões de água para servir de vaso. Todas as crianças tiveram oportunidade de mexer na terra, nas plantas e de realizar a plantação e, de seguida, regar as plantas. Houve um grande entusiasmo e curiosidade por parte das crianças e o desejo de realizar a atividade, como as imagens das figuras 5 e 6 permitem perceber.



Figuras 5 e 6 - As Plantações

Terminada a plantação foram fornecidas às crianças folhas brancas, nas quais realizaram o registo da plantação através do desenho, dos quais apresentamos dois exemplos nas figuras 7 e 8.



Figura 7 - Registo das plantações



Figura 8 - Registo das plantações

Dando continuidade à temática abordada e visando explorar o conceito de seiva, ou seja, que a planta vai buscar à terra o alimento de que precisa para se manter viva e que este vai chegar a todas as partes da planta, resolvemos fazer uma experiência que permitisse compreender esse processo e que consistia na coloração de cravos. Assim, e porque tínhamos plantado um craveiro e as crianças não conheciam a flor, consideramos importante mostrar às crianças a planta já com flor, aproveitando o facto de ter os cravos para realizarmos a experiência da coloração dos cravos. Começámos por questionar as crianças sobre o nome da planta, como mostra o seguinte excerto:

- *Quem sabe como se chama o que tenho aqui?* (Ed. Estagiária)
- *São flores Sandra* (A)
- *Muito bem são flores. E como se chamam estas flores?* (Ed. Estagiária)
- *Não sei* (A)
- *Nós estivemos a plantar uma planta que dá estas flores. Quem se lembra?* (Ed. Estagiária)
- *Sandra o cravo* (B)
- *Sim, nos plantamos a planta que se chama craveiro e as flores chamam-se cravos.* (Ed. Estagiária)
- *Então são cravos* (B)
- *Sim* (Ed. Estagiária)
- *A planta que nós plantamos vai dar cravos?* (C)
- *Sim quando crescer vai dar cravos.* (Ed. Estagiária)
- *E também vão ser brancos?* (B)
- *Sim porque plantamos cravos brancos, mas existem cravos de outras cores* (Ed. Estagiária)

(Nota de campo, 1 de abril/2014)

De seguida procedemos à observação das partes constituintes de uma planta e depressa as crianças deram conta que faltava a raiz. A propósito dessa observação aproveitamos para questionar o grupo quanto à função da raiz. Do diálogo chegámos à conclusão que mesmo sem raiz, as flores se mantêm durante algum tempo (sem murchar) deste que tenha o caule dentro de água.

Mostrámos os materiais necessários para a realização, explicando que íamos precisar de quatro corantes diferentes (verde, vermelho, azul e amarelo), de quatro garrafas de plástico e água. As crianças começaram por questionar o que iríamos fazer com aqueles materiais. Explicámos-lhes o que iríamos realizar, questionando-as sobre se sabiam o que iria acontecer quando colocássemos a flor na água com corante, tendo as crianças manifestado que não sabiam. Demos início à atividade começando a colocar o material disponível em cima da mesa, de seguida colocámos água dentro das garrafas e um pouco de corante em cada uma e por fim, cortamos os pés das flores na diagonal e colocamos na garrafa. As crianças participaram na atividade com ajuda do adulto.

Colocámos um cravo em água natural, isto é, sem lhe juntar cor, no sentido de servir como indicador de comparação e permitir que as crianças pudessem verificar bem as diferenças e observar as alterações ocorridas (figura 9).



Figura 9 - Experiência da coloração dos cravos

Considerando que o efeito não é imediato, com o consenso das crianças decidimos colocar as garrafas ao pé da janela da sala e aguardar até o dia seguinte para verificar o que iria acontecer. No dia seguinte quando chegámos à sala, os cravos já tinham alterado a cor, o que deu lugar a grande entusiasmo, por parte das crianças, ao que perguntaram como é que as flores tinham alterado a cor. Explicámos às crianças o processo de coloração, referindo que as flores “bebem” a água através do caule, como se este fosse uma “palhinha” e como a água estava colorida a flor adquiriu a cor da água. Assim, as crianças verificaram que o cravo mergulhado na garrafa com a “água natural” manteve a mesma cor (branca) e todos os outros tinham mudado de cor, de acordo com a cor do corante adicionada à água da garrafa em que se encontravam mergulhados, ou seja, vermelhos, azuis, amarelos e verdes.

Uma criança (H) referiu “*Os cravos ficam da cor da água que bebem*”, denotando ter percebido que a água absorvida pelo cravo tinha chegado às suas pétalas. Após esta atividade as crianças realizaram o registo através do desenho.

Visto que a expressão plástica tem grande importância no desenvolvimento das crianças, possibilitando que desenvolvam a capacidade de expressão, consciência crítica, conhecimento de diversas culturas e respeito pelas mesmas, criatividade e imaginação e uma vez que estávamos a trabalhar com cores, aproveitámos para propor às crianças a realização da técnica digitinta, que permite a realização de trabalhos em que a criança explora a textura e a cor, desenvolvendo a motricidade fina. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, trabalhando o domínio da expressão plástica. Foram colocadas à disposição das crianças várias tintas e, estas, escolheram cada uma a cor que mais gostavam. O trabalho foi realizado em cima das mesas, permitindo que as crianças manuseassem as tintas com as mãos e desenhassem com os dedos. Notou-se uma grande vontade de participar por parte das crianças pelo facto de ser uma experiência nova e por poderem manipular e explorar a pasta colorida com as mãos. Quando todas as crianças terminaram o trabalho, procedeu-se à sua estampagem, como a imagem da figura 10 mostra.



Figura 10 - Técnica Digitinta

Esta atividade possibilitou realizar aprendizagens relacionadas com várias áreas de conteúdo, nomeadamente ao nível do conhecimento do mundo, da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, da expressão musical e da expressão plástica. No que se refere ao jogo, releva-se que nesta atividade surgiu por iniciativa da educadora, com uma finalidade específica. Relevamos a curiosidade que, nos parece, ter suscitado e pelas possibilidades que apresentou o jogar/brincar em ajudar a tomar consciência da divisão silábica das palavras.

4.3 Experiência de aprendizagem: Descobrendo formas de viver em segurança

As crianças pela vulnerabilidade característica da fase de desenvolvimento que atravessam estão sujeitas a riscos diários quando circulam no trânsito, pelo que necessitam de aprender a como agir em segurança.

Os educadores de infância podem ter um papel essencial na formação destes, ajudando-os a conhecer, compreender e evitar esses riscos.

Portugal é um país que apresenta elevados índices de sinistralidade, e no sentido de diminuir esses valores, foi elaborado o plano de segurança rodoviária, em 2003, pelo Ministério de Administração Interna. Este plano estipula prioridades, objetivos e medidas para que estes sejam atingidos.

Estas medidas recaem maioritariamente sobre a velocidade de circulação, os peões, o uso de álcool e drogas, o uso de dispositivos de segurança através de campanhas de consciencialização nos meios de comunicação e também a abordagem do tema nas instituições de ensino, desde cedo, pois a segurança rodoviária depende muito das atitudes e comportamentos dos utentes da via pública.

No Jardim-de-infância deve-se proporcionar à criança segurança e bem-estar; a criança deve-se sentir acolhida, escutada e valorizada, contribuindo para a sua auto-estima e desejo de aprender. A criança deve sentir-se bem num ambiente que atende as suas necessidades psicológicas e físicas. Como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), é um objetivo da educação pré-escolar “Proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (p. 20), sendo neste quadro que situamos a experiência de aprendizagem que aqui descrevemos.

Os principais objetivos das atividades promovidas incidiram em: identificar situações de perigo e prevenir acidentes; incentivar a prática de comportamentos seguros, responsáveis e solidários; identificar normas básicas de segurança rodoviária; reconhecer a importância das regras de segurança e descodificar a mensagem de alguns sinais.

Esta experiência de aprendizagem iniciou-se com a apresentação do livro “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho (2011). Utilizámos o livro como suporte, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse das crianças pelo contacto direto com os livros, mas a visualização da história foi realizada em formato digital. Como é afirmado nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem,

permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p. 72).

Antes de iniciarmos a leitura, propusemos às crianças que observassem a capa do livro tentando imaginar e descobrir o título e o conteúdo da história. As afirmações das crianças apontaram no sentido da nomeação das figuras apresentadas, animais e um carro, como os seguintes exemplos mostram: *É sobre carros* (A); *Tem animais* (B); *Chama-se carros e animais* (C).

(Nota de campo, 5 de maio/2014)

Demos início à leitura do texto do livro, ilustrado em formato digital, analisando as imagens para uma melhor compreensão do seu conteúdo. A seguir apresentámos alguns fantoches relacionados com a história e propusemos às crianças que os utilizassem para a representarem, trabalhando assim o domínio da expressão dramática. Consideramos que foi uma atividade muito interessante, na qual as crianças mostraram interesse e curiosidade em manipular os fantoches. Segundo Leenhardt (1974), o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais, pois, a atividade com fantoches “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (pp. 57-58).

Considerando que é importante promover na educação pré-escolar oportunidades para as crianças pensarem sobre as dimensões fonológicas da língua (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), promovemos atividades que favorecessem esse processo, identificando e assinalando segmentos sonoros de algumas palavras. Nesta linha, importa considerar que, de acordo com os autores (*idem*), “a consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais”, referindo-se, mais especificamente, à “capacidade para analisar e manipular segmento sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p. 48).

Uma dessas atividades foi promovida no tempo de trabalho em pequeno grupo, na qual foi apresentado um jogo para descoberta de rimas (figura 11). O jogo consistia em escolher um cartão ilustrado com uma imagem, verbalizar a palavra que correspondia a essa imagem e descobrir outras que, com ela, rimassem.



Figura 11 - Jogo das Rimas

Ao ser apresentada sob a forma de jogo, a tarefa proposta suscitou entusiasmo e desejo em participar e favoreceu a cooperação, pois, sempre que uma criança sentisse dificuldade em concretizá-la sozinha podia solicitar ajuda ao grupo. Todos participaram e fizeram tentativas para encontrar as palavras corretas, mas enquanto alguns conseguiram fazer sozinhos outros necessitaram de apoio. O jogo foi incluído depois na área dos jogos e passou a ser utilizado por escolha das crianças, tendo ido aumentando o leque de descoberta de palavras que rimavam com outras.

Num outro momento, apresentámos, às crianças, imagens de vários sinais de trânsito, questionando-as se já tinham visto aqueles sinais de trânsito e se sabiam o que cada um indicava. As suas respostas permitiram-nos perceber que apenas uma minoria (n= 4) conhecia alguns dos sinais apresentados.

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997) “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia” (p. 73). Para isso, e de acordo com os mesmos autores, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p. 73). Dando ênfase ao domínio da matemática e aproveitando os sinais, falamos sobre as cores e as formas que cada um tinha.

Foi também realizado um jogo, denominado jogo da “Glória humana” (figura 12), através do qual foi trabalhado o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo. Este foi planificado para ser desenvolvido no espaço exterior, mas devido às condições climáticas teve que ser realizado no ginásio da instituição, em pequenos grupos. O tabuleiro de jogo foi feito em papel de cenário para que as próprias crianças pudessem ser os peões do jogo. Cada criança lançava o dado gigante e, dependendo do número que lhe saísse, tinha que percorrer as respetivas casas. Algumas das casas tinham apenas um ponto de interrogação e a quem lhe calhava uma destas casas, era-lhe colocada uma questão sobre segurança rodoviária. Durante esta atividade as crianças mostraram-

se entusiasmadas devido ao fato de ser um jogo diferente em que eles próprios eram as “peças” de jogo, daí também ter havido uma grande adesão ao mesmo. Baroody (2002), refere que “se o ensino da matemática for abordado numa perspectiva desenvolvimental, a matemática pode atrair e entusiasmar mesmo as crianças muito pequenas. Só então poderá cada uma delas ter a oportunidade de tirar o melhor partido do seu potencial matemático” (p. 372).



Figura 12 - Jogo da Glória

Valorizando os recursos da comunidade foi realizada uma palestra na instituição com um agente da PSP do projeto “Escola Segura”, contando com o seu conhecimento mais aprofundado e específico na área em que se centravam as experiências de aprendizagem em desenvolvimento, nomeadamente, a segurança rodoviária, para as quatro salas de educação pré-escolar, em funcionamento no centro escolar. As crianças mostraram-se atentas e interessadas em ouvir o que o agente lhes transmitia.

O processo de colaboração da comunidade tem efeitos na educação das crianças quer para resolver problemas quotidianos de organização quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.

Dando ênfase à área do conhecimento do mundo realizámos um jogo de “perguntas e respostas”. Nesta atividade, as crianças foram divididas por grupos e cada grupo tinha um sinal vermelho que queria dizer “não”, um sinal verde que queria dizer “sim” e um amarelo que queria dizer “espere”. Foram colocadas questões sobre a segurança rodoviária, às quais as crianças tinham que responder erguendo o sinal correspondente. Considerando que o jogo despertou muito entusiasmo entre as crianças, bem como interesse em participar, parece-nos ter-se apresentado como uma estratégia positiva do ponto de vista da sua aprendizagem e recreação.

Trabalhamos ainda o domínio da expressão plástica, onde foram fornecidos às crianças alguns sinais de trânsito e tintas, que teriam de os pintar através da técnica do dedo.

Para finalizar foi construído um circuito rodoviário, idealizado para ser realizado no espaço exterior, mas que, devido às condições climáticas (chuva), foi realizado no ginásio. Esta atividade consistia na representação de situações em que um grupo de crianças assumia o papel de condutores e outra, o de peões, tendo que respeitar as respetivas regras de circulação rodoviária para se deslocarem em segurança. Depois alteravam os papéis. Foram utilizados vários sinais de trânsito, improvisadas passadeiras e construídos carros, em cartão, o que permitiu dinamizar o jogo e gerar nas crianças grande prazer em realizar a atividade, como as imagens apresentadas nas figuras 13 e 14 deixam perceber.



Figuras 13 e 14 - Circuito rodoviário

Refletindo com as crianças, no final do dia, sobre esta atividade as suas palavras eram de grande satisfação, de querer dar-lhe continuidade, de reconhecimento de ter que prestar atenção aos sinais e respeitar as suas indicações. Possibilitou ainda explorar conteúdos ligados à área de matemática, através da contagem do número de carros e de passageiros, de observação do trajeto que incluía uns espaços retos e outros curvos e que os sinais apresentavam formas diferentes (círculo, retângulo, triângulo), sendo que estas, para além da simbologia utilizada nos sinais, um meio de informação.

Tomando em consideração a globalidade da experiência de aprendizagem, importa considerar que foram abordadas todas as áreas e possibilitou integrar articuladamente, como sugere Kishimoto (2010), “a educação, o cuidado e a brincadeira” (p. 4).

4.4 Experiência de aprendizagem: Descobrendo meios de transporte

Sendo fundamental conhecer o mundo em que nos integramos, é também necessário conhecer os meios que nele existem para a deslocação de pessoas, animais, matérias-primas e mercadorias. O setor dos transportes sendo componente essencial da vida e economia moderna têm, no entanto, um impacto ambiental de grande amplitude, na medida em que contribui para a degradação da qualidade de vida e da saúde humana, como resultado da má qualidade do ar, níveis de ruído excessivo, congestionamento de tráfego e deterioração de zonas verdes.

Os objetivos que orientaram o desenvolvimento desta experiência de aprendizagem consistiam em que as crianças pudessem: compreender que existem meios de transportes de diferentes tipos (terrestres, marítimos, e aéreos); identificar a sua utilidade e identificar formas de proteção e cuidados a ter com o meio ambiente.

Começámos por abordar o tópico dos meios de transporte, dando-lhe continuidade com a abordagem da poluição.

Em grande grupo, propusemos às crianças a observação de um conjunto de imagens de meios de transporte, onde se incluíam diferentes tipos de transporte e que, de forma livre e espontânea indicassem o que representavam, surgindo referências como as que se apresentam, como exemplo, neste excerto:

- *Essa imagem tem carros e um comboio (A)*
- *E tem um avião, um autocarro, um barco (B)*
- *Muito bem, mas também tem mais coisas (Ed. Estagiária)*
- *Pois, tem uma bicicleta, uma trotinete também tem ali um balão de ar quente (C)*
- *Muito bem, e para que servem este objetos? (Ed. Estagiária)*
- *Para as pessoas andarem de um lado para o outro (D).*

(Notas de campo, 19 de maio/2014)

Considerando que as crianças haviam identificado os meios de transporte apresentados e qual a sua finalidade, questionámo-las, no sentido de perceber se sabiam a designação que se dá a esse conjunto de viaturas, mas o silêncio de alguns e o “não” da resposta de vários permitiram-nos perceber que não estavam familiarizados com a designação. Então resolvemos referir a designação de “meios de transporte” e suscitar o diálogo em torno dos mesmos, colocando a seguinte questão às crianças: *Será que os meios de transporte se movem todos no mesmo espaço?* (Ed. Estagiária)

- *Não, o carro anda no chão e o avião anda no céu (F)*
- *Muito bem, e o barco onde anda? (Ed. Estagiária)*
- *Anda na água (A)*
- *E como se chamarão os meios de transporte que andam na terra?*

(Silencio)

(Notas de campo, 19 de maio/2014)

O silêncio era, mais uma vez, indicador da falta de familiarização com a designação, o que podia ler-se como não possuindo o conhecimento do que se tratava. Sabiam onde cada veículo se deslocava mas faltava mobilizar a expressão que designava o conceito apreendido. Foi então que procedemos à informação e explicação do porquê de se designarem três tipos de transporte, isto é, terrestres, aéreos e marítimos, salvaguardando a ideia de que, existem, alguns veículos que podem locomover-se em mais do que um espaço.

Dando continuidade à exploração do tópico, questionámos as crianças sobre qual seria de, entre os transportes de cada um destes meios apresentados nas imagens, o maior, ou seja, o que teria capacidade para transportar um maior número de pessoas. Para facilitar a tarefa, retiramos do conjunto de imagens as que não pertenciam a esse grupo, fazendo assim para cada tipo de meios de transporte. Foi então possível, as crianças identificarem esse meio, nomeadamente o comboio para os terrestres, embora alguns tivessem indicado o autocarro, o avião para os aéreos e o navio para os marítimos. No final, dialogámos sobre o(s) meio(s) de transporte utilizados por cada um para vir para a escola. A maioria das crianças (n=20) referiram que o transporte utilizado era o carro, ou seja, o automóvel da família.

Explorando conteúdos do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, realizámos a leitura de um poema “Os meios de transporte”. Optámos por não ler o título, mas ler o poema e, no final, questioná-los sobre qual seria o título, no sentido de ajudá-los a refletir sobre o conteúdo do mesmo e perceber a importância que o título assume para introduzir a pessoa, leitor ou ouvinte, no conteúdo do texto.

A seguir distribuámos pelas crianças uma folha com o poema escrito, propondo-lhes fazerem a sua ilustração, trabalhando assim o domínio da expressão plástica.

No tempo de trabalho, em pequeno grupo, realizámos um jogo de memória visual, utilizando imagens referentes aos meios de transporte. Dispunham-se várias cartas na mesa voltadas com a imagem para baixo e as crianças tinham que virar uma carta e tentar descobrir a imagem correspondente (figura 15). Tratava-se, assim, não apenas identificar a imagem, mas também exercitar a memória porque à medida que iam procurando iam também memorizando em que lugar se encontravam as imagens e, quando chegasse a sua vez de jogar, pudessem descobri-las mais facilmente.



Figura 15 - Jogo da memória visual

No tempo de trabalho nas áreas, as crianças representaram e pintaram várias figuras de meios de transporte, sendo estas agrupadas em função do meio a que se referiam. Procederam assim à sua classificação e, depois, colocaram num cartaz, que integrava um cenário representando a terra, o céu e o mar. Este foi exposto no corredor da instituição, no sentido dos pais conhecerem e acompanharem o que as crianças faziam e aprendiam no jardim-de-infância, visando gerar diálogo entre pais e filhos sobre o tópico explorado. Abordando o domínio da matemática as crianças fizeram a contagem dos meios de transporte, referindo quantos meios de transporte aéreos, terrestres e marítimos tínhamos no cartaz.

Utilizando também o domínio da expressão plástica como meio das crianças exteriorizarem o modo como observam o mundo que as rodeia e dando continuidade à temática abordada, realizámos uma atividade com pasta de farinha, em que as crianças tinham de moldar e construir meios de transporte (figuras 16 e 17). A exploração e manipulação da pasta de farinha de várias cores, permitindo-lhes explorar livremente e fazer descobertas sensoriais, exercitarem a motricidade fina e a criatividade. Como refere Sousa (2003) “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (p. 255).



Figura 16 - Carro feito com pasta de farinha



Figura 17 - Atividade com pasta de farinha

Indo ao encontro da meta final de aprendizagem: “No final da educação pré-escolar, a criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas” (ME/DEB, 2010), demos ênfase à abordagem do tópico “a poluição”, começando por realizarmos um diálogo com as crianças sobre os meios de transporte poluentes e não poluentes. As crianças chegaram à conclusão que os transportes que não são movidos a motor, não são poluentes e todos aqueles que necessitam de motor para se movimentarem, são poluentes. Solicitámos-lhes também que referissem outros tipos de poluição com a ajuda do adulto. Propusemos a visualização da história “Valéria e a vida” de Sidónio Muralhas (2004), para uma melhor compreensão por parte das crianças, abordando os problemas do meio ambiente relativamente à poluição e como os poderíamos prevenir. Foi notória a motivação por parte das crianças sobre a temática, percebendo-se que ia ao encontro da curiosidade das mesmas. Corroborando a opinião de Azevedo (2007), e retomando o autor a ideia de Bettelheim; (1998), importa considerar

que para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (p. 107).

Considerando o interesse que os jogos despertam nas crianças, entendemos que estes são um importante meio de aprendizagem e que devem ser utilizados como uma ferramenta importante na educação, auxiliando o processo educacional da criança. De acordo com Kishimoto (2007) “utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (p. 36).

Em tempo de trabalho em pequenos grupos, foi realizado um jogo, semelhante ao do bingo (figura 18), incluindo questões sobre a poluição. Cada criança tinha um cartão numerado; era retirado à sorte um número e a criança a que correspondia esse número no cartão tinha que responder à questão colocada. Esclarecemos que cada cartão era único para que não houvesse questões repetidas e todas as crianças pudessem responder, trabalhando assim o domínio da matemática, a área do conhecimento do mundo e a compreensão oral. As crianças gostaram muito de realizar o jogo por ser diferente, mostrando-se entusiasmadas e bastante participativas. Cativamos assim, a sua atenção de modo a interiorizarem a temática abordada.



Figura 18 - Jogo do Bingo

Em suma, ao longo das experiências de aprendizagem desenvolvidas e apresentadas neste relatório, demos grande importância à área do conhecimento do mundo e à importância dos jogos como estratégia de aprendizagem das crianças. Os jogos chamavam a atenção das crianças, motivando-as e incentivando-as a participar nas atividades desenvolvidas.

Os jogos que elaborámos e realizámos com as crianças estavam relacionados com o tópico em exploração e ao jogar estavam a aprender.

É de salientar que todos os jogos que foram produzidos e utilizados no decurso da prática educativa que desenvolvemos foram também utilizados como estratégia de enriquecimento e dinamização da área dos jogos da sala de atividades.

Relevamos, assim, corroborando a opinião de Martins (2009), que importa que as crianças no jardim-de-infância vivenciem “situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse” (p. 12).

Considerações Finais

Neste ponto refletimos sobre a ação educativa desenvolvida ao longo da prática de ensino supervisionada, relevando os contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como para a construção da nossa profissionalidade.

Esta permitiu-nos observar, experimentar e refletir sobre a ação educativa, procurando aceder à compreensão de formas alternativas de fazer e de ajudar as crianças a aprender.

Ao longo do estágio pudemos perceber que ser educador de infância é um grande desafio, devendo este considerar vários aspetos importantes, como a valorização do espaço, do ambiente, das interações, bem como, as experiências de aprendizagem desenvolvidas. O educador tem que ter em consideração que as crianças são o elemento mais importante a ter em conta no seu processo de ensino-aprendizagem, devendo atender e respeitar as suas opiniões e necessidades formativas. Por conseguinte, é importante saber escutá-las, despertar a sua curiosidade e apoiar a sua conquista progressiva de autonomia. Como tal, deve “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança apoiando-a” (ME/DEB, 1997, p.26).

Um ponto fulcral ao longo deste percurso foram os momentos de diálogo com as crianças, nos quais procurávamos que se sentissem valorizadas e estimuladas a participar e a expressar-se. Por isso, foram importantes para ajudar-nos a melhor conhecer os seus interesses, motivações, desejos e formas de aprender.

Estes dados foram importantes também para ajudar-nos a refletir sobre a organização do ambiente educativo, nas suas múltiplas dimensões que integra. Neste âmbito, sublinhamos que é importante desenvolver esforços para proporcionar às crianças um ambiente educativo harmonioso e estimulante, que se torne capaz de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo. Sabemos que a forma como o espaço e o tempo se apresentam é importante, devendo ser organizados de modo a proporcionar às crianças a vivência de experiências educativas diversificadas mas coerentemente articuladas, processo que procurámos ter em conta. Assim, foi nossa preocupação criar um ambiente educativo que favorecesse a autonomia, integração e progressão.

Ao longo das atividades, procurámos promover aprendizagens relativas às diferentes áreas de conteúdo, numa abordagem transversal e orientada para que as crianças pudessem desenvolver atitudes e valores que lhes permitam ser cidadãos conscientes, solidários e socialmente integrados, como se prevê no quadro legislativo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

Ao longo da prática desenvolvemos atividades, em grande e pequenos grupos de trabalho, atribuindo grande importância à interação e à partilha de saberes e experiências, visando a participação de todos, segundo normas de vida democrática. Nesse processo atendemos aos princípios e conteúdos apontados nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997), nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010), bem como as brochuras publicadas pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Consideramos estes documentos um suporte fundamental para as práticas educativas pré-escolares e, por conseguinte, constituíram-se como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica.

A incidência no estudo e reflexão sobre a atividade lúdica, ou seja, sobre a importância que o brincar/jogar assume na educação pré-escolar, ajudou-nos a olhar a prática educativa com a necessidade de valorizar mais esta dimensão. Estamos conscientes que poderíamos, neste campo, ter ido mais além, mas a necessidade de acompanhamento e respostas ao grupo, acrescida pela sua baixa idade, bem como o tempo limitado do tempo de estágio, levaram a que sentíssemos alguns constrangimentos na concretização da ação investigativa. Todavia, relevamos os importantes contributos que, neste domínio, encontramos na pesquisa bibliográfica, tendo sido esta essencial para equacionarmos a importância que a atividade lúdica assume enquanto estratégia educativa na educação pré-escolar.

Assim, e refletindo sobre as dimensões em que incidiram os objetivos deste trabalho, relevamos que a nossa intervenção foi pautada por princípios de valorização da ação da criança e a procura de meios que nos ajudassem a criar oportunidades para a sua progressão e recreação, no quadro de um desenvolvimento integrado e exercício da sua cidadania. Procurámos, assim, articular a componente educativa e componente lúdica, tendo em vista a construção de respostas de qualidade.

Percebemos que através dos jogos se torna mais fácil captar a atenção das crianças, pois, incentivando-as a agir e desencadeando entusiasmo e motivação para jogar e tentar descobrir, e por conseguinte, para aprender. Assim sendo, o educador deve proporcionar condições e estratégias para que a atividade pré-escolar valorize a vertente

lúdica, mas também uma vertente educativa. Através dos jogos as crianças desenvolvem o espírito de competição saudável, cooperação, socialização, concentração e autonomia. É importante referir que através dos jogos as crianças aprendem a respeitar as opiniões dos outros e a comunicar de formas diversas.

No decurso da prática de ensino supervisionada sentimos necessidade de promover atividades lúdicas, orientadas pelo adulto, estabelecendo um espírito colaborativo e de apoio entre adulto e criança, tendo como objetivo a aprendizagem das crianças mas também a promoção e enriquecimento das atividades previstas ao nível do projeto curricular do grupo. O jogo permitiu encarar as crianças como elementos ativos na construção do seu conhecimento, entendendo que, “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire 1996 p. 25).

Neste sentido, importa considerar que o jogo permite que as crianças aprendam naturalmente, mas também de forma significativa. Neste âmbito, Maia (2009, citando Moreira & Buchweitz, 199) alertam que:

Aprender significa perceber como se aprende e usar esse conhecimento para facilitar novas aprendizagens. O indivíduo que aprende a aprender percebe que não só o conhecimento humano é construído mas que também o seu próprio conhecimento é adquirido através de um processo de construção. Nesse caso, ao invés de simplesmente tentar armazenar mecanicamente novos conhecimentos ele vai procurar analisar a estrutura desse conhecimento a fim de os relacionar de maneira significativa com os conhecimentos que já possui (p.11).

Sublinhamos que cabe ao educador um importante papel em promover ambientes de aprendizagem que consigam alterar a ideia de que o jogo apenas serve para entreter/divertir as crianças, mas sim procurar estratégias para utilizar o jogo de uma forma proveitosa para a aprendizagem das crianças. Neste sentido, não podemos deixar de sublinhar a dinamização da área dos jogos que conseguimos promover.

Em forma de conclusão podemos afirmar que a atividade lúdica é uma mais-valia na Educação Pré-Escolar sendo uma “poderosa ferramenta” pedagógica ao serviço dos mais novos. Ao longo do trabalho desenvolvido compreendemos que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. (Piaget, 1998, citado por Avellar, 2010, P.14).

Refletindo sobre a globalidade da prática que desenvolvemos não podemos deixar de corroborar a ideia de Mesquita-Pires (2007), quando refere que “a prática pedagógica

Considerações finais

constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alterações de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (p.135).

Nesse processo não podemos deixar de relevar o papel dos supervisores, ou no nosso caso das supervisoras, na construção de um percurso formativo em continuidade e que se apresente facilitador de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, sublinhamos a importância que esta etapa reveste na nossa formação, mas também que se apresenta como apenas uma etapa da longa caminhada a percorrer, no sentido de ao longo da vida profissional continuarmos a aprender, bem como a saber enfrentar e superar desafios e dificuldades emergentes.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J. (2007). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Avellar, A. (2010). *Jogos pedagógicos para o ensino da matemática*. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, Instituto Superior de Educação.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lousã: LIDEL.
- Baroody, A. (2002). *Incentivar a aprendizagem matemática das crianças*. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano- Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2000). *Culturas da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.
- Delors (coord.) (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa
- Dicionário de língua Portuguesa (2013). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de Infância*, Nº90.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, Nº5, 5º série.
- Formosinho, J. O. (1996). A construção Social da Moralidade pela criança pequena: O contributo do projecto Infância na sua contextualização do modelo Hugh/Scope. In Formosinho (org) L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré- escolar: A construção social e moralidade* (pp.51-74). Lisboa: Textos Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: conruindo uma praxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Referências bibliográficas

- Gaspar, M. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. Cadernos de Educação de Infância. Nº 90, 8-10.*
- Glauert, E. (2005). A ciência na Educação de Infância. Em I. Siraj - Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento para a Educação de Infância.* Cacém: Texto Editora.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância. Nº 90, 45-46.*
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz. contributos para uma aprendizagem da leitura.* Lisboa: Editorial.
- Gómez, G. R. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (5ª ed.).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para crianças e jovens na Europa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação (10º Ed).* São Paulo: Cortez Editora.
- Kiskimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infancia. nº90, 4-7.*
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática.* Lisboa: Editorial Estampa.
- Lesard - Hébert, M. G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.
- Lopes, C. O. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar.* Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Loureiro, M. I & Nunes, N. (2009). *A viagem da sementinha.* Sintra: Everest Editora.
- Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola.* Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos.*
- 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. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção.* Porto: Porto Editora.

Referências bibliográficas

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições Lda.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem. Obtido em 24 de Setembro de 2014, de www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Muralha, S. (2014). *Valéria e a vida*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp 141-171). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2001). Starting Strong I - Early Education and Care. Paris OCDE. Disponível em http://books.google.pt/books?id=VW5JKPuCA8C&pg=PA153&lpg=PA153&dq=starting+strong+2001&source=bl&ots=g9du6uLII8&sig=ttAZbKT4qtgGhwf8CITJPhw6I&hl=ptPT&ei=kXmUTt23KI7IswhpzMDtBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CFAQ6AEwBg#v=onepage&q&f=false
- OCDE (2006). Starting Strong II - Early Education and Care. Paris OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação: In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *o trabalho de projecto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, *o espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. P. (2005). *Aproximação teórica à realidade do jogo*. In J. A. M. Murcia (Ed.), *A aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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 histórica - cultura 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.

Referências bibliográficas

- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância . In Alarcão (Coord.). *A educação das crianças dos 0 as 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. e. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir - Actividades para a Educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusco: Edições Cosmos.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em ciências no Pré-Escolar - contributos de um programa de formação. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. Trabalho prático e experimental na educação em ciências*. Minho: Universidade do Minho.
- Seromenho, P. (2011). *Porque é que os animais não conduzem?* Braga: Paleta de Letras.
- Sim-Sim, I. S. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa:: Ministério da Educação, direcção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Sneyders, G. (1996). *Alunos Felizes*. São Paulo: Paz e terra.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação - Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, M. (2014). *Joana e a natureza*. Disponível em <http://historiasparapre.blogspot.com>
- Spodek, B. S. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed.
- Vasconcelos, T.(coord.), Dorey, I. Home, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão (Estudos e Relatórios)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Preâmbulo*. In Minsitério da Educação /Departamento de Educação Básica (Ed.), *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar* (2º ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos (2009). *A educação de Infância no cruzamento de fronteiras* . Lisboa: Texto Editores.

Referências bibliográficas

- Vasconcelos, Teresa (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, volume 12.
- Veira, 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.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yudina, E. (2007). *A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. Redescobrir Vygotsky*, 77.
- Zaff, J. S. (2003). Holistic Well - being and the developing child. In M. Bornstein, L. Davidson, K. Moore (Eds.) *Well - Being: Positive development Across the life course*. USA: LEA.

Legislação

Decreto – Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, nº201 – Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância.

Despacho nº 5220/1997, de 4 Agosto, nº178 – Define Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro, nº 34 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Define a Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação Básica.