

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Joana Cristina da Conceição Campos Morgado Gonçalves

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

Orientado por

Maria Angelina Sanches

Bragança

2015

Dedicatória

À minha mãe,
pela coragem e força que nos transmite.

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de um ano de muito esforço. Conciliar os estudos, aulas, exames, estágio, o trabalho e a vida familiar nem sempre foi fácil. A todos aqueles que me apoiaram neste percurso quero manifestar o meu agradecimento.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora Professora Doutora Angelina Sanches, pela disponibilidade, atenção dispensada, paciência e dedicação.

Às educadoras cooperantes, Ana Luísa e Laurinda Teresa pela total disponibilidade e apoio.

Às minhas colegas de trabalho, Ana Rita, Inês e, em especial, à Lúcia por toda a amizade, incentivo e apoio.

Às instituições que tão bem me acolheram e que tornaram possível este trabalho.

Às crianças que participaram neste estudo e sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Ao meu filho Rafael pelo seu sorriso. Desculpa pelos minutos em que não te dediquei toda a atenção que merecias.

À minha família, em particular, os meus pais e à minha irmã por me incentivarem a adquirir toda a minha formação pós-licenciatura. Por serem um exemplo de força e de apoio incondicional, mesmo quando a vida nem sempre é fácil.

Ao meu marido, Lucas, pelo apoio, compreensão e encorajamento, durante esta fase.

Resumo

Considerando a relevância que o lúdico pode assumir no processo de aprendizagem das crianças procuramos, neste relatório, centrar a reflexão sobre as oportunidades promovidas ao nível da ação educativa pré-escolar para as crianças aprenderem através do brincar.

Nesta linha, procurámos aprofundar conhecimentos que nos permitissem perceber modos de entender a criança e a infância, o processo de aprendizagem e de construção da cidadania, bem como o papel do lúdico nestes processos e as linhas de orientação curricular para a ação educativa pré-escolar.

Do ponto de vista das opções metodológicas, recorremos à investigação-ação enquanto estratégia de estudo, possibilitando-nos assumir o papel de observador participante, o que nos possibilitou compreender melhor a nossa ação e ir reajustando-a para poder apoiar a progressão das crianças e atender à curiosidade manifestada. O principal objetivo centrou-se em aprofundar de conhecimentos sobre como articular o lúdico com a abordagem integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular.

Os resultados deixam perceber a importância a atribuir à organização do ambiente educativo, no sentido de uma continuada melhoria, bem como aos processos interacionais para apoiar, respeitar e valorizar a atividade lúdica das crianças. Os dados relevam, ainda, a importância de sensibilizar os pais para a valorização do brincar enquanto meio de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar.

Palavras-chaves: Educação pré-escolar; ação educativa; crianças, lúdico e aprendizagem.

Abstrat

Considering the importance that the playful can assume in the learning process of children we seek, in this report, to focus reflection on the opportunities promoted at the level of the pre-school educational activity for children to learn through play.

In this line, we have tried to deepen knowledge that allow us to realize the child understand modes and childhood, the learning process and the construction of citizenship, as well as the role of playfulness in these processes and curricular guidelines for pre-school educational activity.

From the point of view of methodological options, we resort to action research as a strategy, enabling us to assume the role of watcher participant, which allowed us to better understand our action and readjust it to support the progression of children and meet the curiosity manifested. The main goal focused on deepening knowledge on how to articulate the playful with the integrated approach of the different areas and areas of curricular content.

The results show the importance to be attributed to the Organization of the educational environment in the sense that an ongoing improvement, as well as to interactional processes to support, respect and enhance the recreational activity of children. The data reveals also the importance of sensitizing parents to the value of play as a means of learning of children of pre-school age.

Keywords: Pre-school education; educational action; kids, playful and learning.

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstrat	IV
Introdução	1
I – Fundamentação teórica.....	3
1. As crianças e a infância: olhares e perspectivas	3
2. Os Direitos das Crianças	5
3. As crianças como construtoras de conhecimento e cultura	6
4. Aprendizagem da cidadania: desafios para a educação de infância	8
5. O papel do educador no processo educativo.....	12
6.(Re)pensando a importância do lúdico na educação de infância	14
6.1. A educação de infância como espaço lúdico e aprendizagem	14
6.2. O lúdico no processo de aprendizagem da criança: cruzamento de perspectivas...	17
6.3. Orientações Curriculares: ludicidade e aprendizagem na educação pré-escolar	21
II- Opções metodológicas.....	27
1. Contextualização e objetivos do estudo.....	27
1.1. A investigação-ação como opção metodológica	28
1.2.Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
1.3. Organização e análise dos dados	33
III - Caracterização dos contextos de prática educativa	35
1. Contexto de creche.....	35
1.1.Contexto Institucional	35
1.2. O grupo de crianças.....	36
1.3.Organização do ambiente educativo	36
1.4.A organização do tempo – A rotina diária	38
1.5. Descrição e análise da prática educativa	38
2. Contexto de educação pré-escolar	41
2.1. Contexto institucional	41
2.2. O grupo de crianças.....	42

2.3. A organização do ambiente educativo	44
2.4. Organização do tempo – A rotina diária	44
2.5. O espaço/sala.....	46
2.6. Espaço exterior.....	53
2.7. Quadros reguladores do cotidiano pré-escolar.....	54
IV - Descrição e análise da ação educativa em contexto Jardim-de-Infância	57
1. Observar e descobrir: a brincar fazer ciência.....	57
2. O jogo como estratégia de aprendizagem das regras de trânsito	66
3. O brincar no tempo de atividades nas áreas da sala.....	67
3.1.Representação de papéis.....	69
4.Exploração do espaço exterior	72
5. Dedicando um dia ao brinquedo	76
V- Reflexão Final	81
Bibliografia.....	85

Índice de Figuras

Figuras 1 e 2: Área da casa e dos jogos	37
Figuras 3 e 4: Área da garagem e do escorrega	37
Figura 5: Planta da sala Pré-escolar	48
Figura 6: Mesas de trabalho em grupo	49
Figura 7: Área da casa	50
Figura 8: Área dos jogos	50
Figura 9: Área dos carros	51
Figura 10: Área do computador	51
Figura 11: Área da biblioteca	52
Figura 12: Área das ciências	53
Figuras 13 e 14: Parque infantil	54
Figura 15: Colher a terra para brincar e poder semear	58
Figuras 16, 17 e 18: Sementeiras e crescimento de plantas	58
Figura 19: Observação com lupas	63
Figura 20, 21 e 22: À descoberta do meio local	64
Figura 23 e 24: Experiência de fazer sabonetes	65
Figura 25: Experiência de fazer bolas de sabão	65
Figura 26: Brincadeiras na área da garagem	71
Figuras 27 e 28: Exploração do espaço exterior	73
Figuras 29 e 30: Exploração de brinquedos	74
Figuras 31, 32 e 33: Exploração de novos brinquedos	74
Figura 34, 35 e 36: Dia da família	76
Figura 37 e 38: Dia do brinquedo	78
Figuras 39, 40 e 41: O Panda e a Dr. ^a Brinquedo	79

Índice de Tabelas

Tabela 1: Previsões sobre flutua ou afunda	61
Tabela 2: Áreas de atividade preferidas pelas crianças	68
Tabela 3: Categorização de jogos	75
Tabela 4: Brinquedos preferidos de pais e filhos	77

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 - Habilitações Académicas	43
----------------------------------------------	----

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado pela Escola Superior de Educação de Bragança e inscreve-se na reflexão sobre a prática profissional, que desenvolvemos e sobre a qual procuramos ampliar conhecimentos ao nível da Educação Pré-Escolar.

De acordo com o estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) este nível educativo é definido como a primeira etapa da educação básica e complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer cooperação, com vista a favorecer o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social. Por sua vez, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Pré-Escolar [ME/DEB], 2002) preconizam que deve enveredar-se por uma pedagogia baseada na cooperação e valorizar “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).

O jardim-de-infância é cada vez mais o local onde as crianças passam um grande número de horas ativas, pelo que cabe ao educador a responsabilidade de oferecer condições para que as crianças se sintam protegidas, integradas e desafiadas a participar nas atividades propostas, mas também nas quais pode assumir o papel de construtora de conhecimentos. Sendo o brincar uma das atividades principais para uma criança pareceu-nos fundamental perceber de que modo as atividades lúdicas/jogo/brincadeira podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Em termos de estrutura o trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos.

No capítulo I, integramos a fundamentação teórica, na qual procuramos compreender de que modo a infância é vista pela sociedade e qual o seu papel na mesma. Abordamos ainda os direitos da criança, relevando que estes passam pelo direito a viver num ambiente social e familiar rico que a protege e acolhe, respeitando a sua fragilidade e o seu papel na sociedade. Neste contexto entende-se a criança como construtora de conhecimento e de cultura e como cidadão com direitos e deveres (Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

A abordagem dos tópicos anteriormente referidos conduzem-nos a esclarecer qual o papel do educador no processo educativo.

Trata-se de aspetos que nos parecem fundamentais para perceber de que forma uma prática educativa que inclua o lúdico/jogo/brincadeira permite favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar. Nesta linha tentamos perceber de que forma a educação de infância pode ser vista como um espaço que dá valor e tira benefícios da atividade lúdica para a construção e desenvolvimento de aprendizagens, tendo em conta a perspetiva de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Froebel.

No Capítulo II, descrevemos as opções metodológicas, contextualizando a abordagem investigativa pela qual enveredamos, sendo esta de natureza qualitativa, os objetivos e questões de pesquisa bem como os procedimentos de recolha e análise da informação.

No capítulo III procedemos à caracterização dos contextos educativos em que desenvolvemos a prática educativa, incidindo num primeiro momento sobre o contexto de creche e num segundo sobre um contexto de jardim-de-infância.

No capítulo IV, descrevemos e analisamos a informação recolhida sobre a prática educativa, dando conta de um conjunto de experiências de aprendizagem que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2014/2015.

Por último, incluímos as considerações gerais, refletindo sobre a globalidade da prática educativa desenvolvida e os dados emergentes da mesma.

I – Fundamentação teórica

Neste capítulo abordamos um conjunto de tópicos relacionados com a infância, a educação pré-escolar e a atividade lúdica, no sentido de mobilizar conhecimentos que nos ajudem a fundamentar melhor a ação educativa e investigativa que desenvolvemos.

Assim, começamos por refletir sobre modos de entender a infância e as crianças no contexto atual, os seus direitos e perspectivas de atendimento. A seguir, debruçamo-nos sobre a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem das crianças e sobre as orientações curriculares para a etapa educativa pré-escolar.

1. As crianças e a infância: olhares e perspectivas

A construção de uma sociedade próspera está ligada ao investimento que se faz nas crianças, nos primeiros anos de vida, e, por conseguinte, aos modos como é entendido o seu papel enquanto elementos da mesma. Nesta linha, importa lembrar que, como afirma Fernandes (2009), as crianças “têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, económicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo e, determinam também a organização de qualquer sociedade” (p.25). Merece ainda considerar, como também defende a autora (2005), a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos, para o que o movimento de reconceptualização da infância, iniciado na década de 80 do século XX, tem vindo a contribuir através de estudos na área da sociologia da infância. Quando falamos de crianças, não nos reportamos à ideia, mas a pessoas, que são ativas, sobretudo no seu quotidiano de vida. Nesta linha de pensamento Dahlberg, Moss e Pence (2003) alertam para o modo como se encara e conceitua a criança e a infância, considerando que a natureza dessa perspectiva influencia a prática pedagógica promovida nas instituições dedicadas à primeira infância. Sendo, nestas idades (0 a 6 anos) que se integra a nossa formação e se incluiu a nossa ação educativa, importa tomarmos em consideração esta e outras perspectivas que podem ajudar-nos a melhor compreender como pensar e orientar a prática educativa em ordem à construção de respostas formativas de qualidade.

Segundo os autores (*idem*) a criança deve ser vista como “co-construtora” de conhecimento, identidade e cultura, e não como mera “reprodutora” dos mesmos. No

sentido de ilustrar essa perspectiva, citando Malaguzzi (1993)¹, Dahlberg, Moss e Pence (*idem*) sublinham a importância de enveredar-se por uma imagem da criança “como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” (p. 68). Neste sentido, os autores (*idem*) alertam para a influência que as mudanças sociais têm vindo a exercer na vida das crianças, como a que diz respeito à integração noutras instituições, para além da família, contribuindo para o reconhecimento da infância como um importante período de vida. Nesse processo não pode ainda, deixar de levar-se em conta que viver nas sociedades de hoje, significa que as crianças têm de se ajustar a alto grau de complexidade, diversidade e contínua mudança com que se apresentam. Nesta linha, como também defendem Dahlberg, Moss e Pence (*idem*):

a pedagogia da primeira infância pode ser entendida como permitindo às crianças assumir a sua verdadeira identidade, sua identidade essencial, e a reprodução de conhecimento e de valores culturais, anteriormente predeterminados pela religião e, posteriormente, pela ciência objetiva e pela razão, supostamente desprovidas de valor (p. 77)

Pressupõe-se que cada um, desde a infância, se envolva na assunção da responsabilidade de fazer escolhas e tomar decisões, tornando-se agente moral de si próprio.

A criança passa assim, a ser considerada cada vez mais, como agente/construtor dos seus próprios conhecimentos e da sua identidade. Pretende-se que conquiste autonomia para dar a sua opinião, apresentar os seus pontos de vista e guiar as suas aprendizagens. Para tal, requer-se que a criança, desde tenra idade, possa iniciar-se no assumir de responsabilidade em relação a si própria e à sociedade, em função das suas possibilidades. Dahlberg, Moss e Pence (2003) referem que tais factos exigem muito da pedagogia, no sentido de criar um ambiente educativo que favoreça a reflexão crítica, que estimule a criatividade e a responsabilidade, e que ponha os relacionamentos em primeiro lugar, sendo o conhecimento, a identidade e a cultura (re)constituídos através da relação com os outros, num processo de co-construção.

No âmbito da sociologia da infância investiga-se a criança como um agente social e defende-se que deve ser protagonista da sua própria vida. Por isso, importa reconhecer-se que, como preconizam Cunha e Gonçalves (2015), “as crianças são, assim, hoje, produto e produtores de cultura, têm papéis e funções (reais e simbólicas)

¹ A ideia expressa por Malaguzzi refere-se ao modo de entender as crianças segundo o modelo curricular Reggio Emília, promovido no âmbito da educação pré-escolar.

nas dinâmicas familiares, nas dinâmicas da vida privada e pública, e nos novos cenários das relações humanas” (p.20).

Partilhando desta perspectiva, não podemos deixar de atribuir um olhar atento às respostas educativas proporcionadas às crianças, no sentido de poderem viver experiências educativas positivas do ponto de vista do seu bem-estar, afirmação e progressão, considerando nesse processo os direitos que legalmente lhes são reconhecidos. No sentido de melhor compreender essa dimensão procedemos, a seguir, à abordagem deste tópico.

2. Os Direitos das Crianças

Toda e qualquer criança devem ter direito a viver bem a sua infância. Mas o que será que isto significa? Ter direito à infância é ter direito a viver num ambiente familiar e social ricos que permitam o desenvolvimento da criança a nível intelectual e físico. Sendo a criança um ser, que pela sua idade se apresenta vulnerável, deve usufruir de cuidados e de proteção social.

Se focarmos a nossa atenção no que dizem as Nações Unidas no documento Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) podemos ver que os direitos das crianças assentam em quatro pilares fundamentais. O primeiro diz respeito à não discriminação, ou seja o direito a desenvolver o seu potencial; o segundo faz referência ao interesse superior da criança, esta deve ser pensada em primeiro lugar em todas as decisões que lhe estejam estritamente ligadas; o terceiro pilar foca-se no direito à sobrevivência e desenvolvimento, no direito ao acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades; o quarto pilar indica que a criança deve ter voz ativa, deve ser ouvida em relação a tudo que lhe diga respeito. Pelo referido podemos ver que a criança tem direitos, mas também que lhe são incumbidas responsabilidades. Todavia, não basta que as sejam reconhecidos os direitos da criança, é importante que estes sejam tornados efetivos no seu quotidiano. Assim, e no que se refere à participação da criança, Fernandes (2009)² alerta que, muitas vezes, esta se apresenta “como algo ensinado na escola, como uma abstração, sem qualquer significado praxeológico no quotidiano das crianças” (p. 44), aspeto que, em nosso entender, deve merecer a atenção de todos, no sentido de que as crianças possam aprender a participar participando. Neste âmbito, importa ainda considerar que, como afirma Carmo (2014), a aprendizagem da participação, será tanto mais interiorizada quanto precoce for” (p. 174).

² A autora retoma aqui o pensamento de Hart (1992).

Centrando de novo a nossa atenção no que nos diz a Convenção sobre os Direitos da Criança, nos artigos 13º, 14º, 28º e 29º é fácil perceber que, desde cedo, o ser humano deve ter direito à descoberta, a dizer o que pensa, e expressar-se livremente, à liberdade de pensamento, a viver em sociedade junto com outras pessoas e, acima de tudo, ter direito à educação. A uma educação que tenha objetivo desenvolver a sua personalidade, os seus talentos e aptidões intelectuais, físicas e socio-afetivas.

Nesta linha, como defende Fernandes (2009), é importante enveredar por um paradigma que “associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, (...) um paradigma impulsor de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (p. 48). Daí que o promover uma proteção geradora de dependência e de falta de poder pode ter implicações negativas no desenvolvimento da criança, limitando o exercício do seu direito à participação. Retomando a ideia de Verhellen (1997), Fernandes defende que “a melhor estratégia para aumentar a competência das crianças será através da sua participação e envolvimento” (p. 48).

Assim, e para que possa ser consolidada uma imagem de infância participativa, torna-se necessário, corroborando a opinião da autora (*idem*), que “os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu quotidiano, sendo um dos passos iniciais e fundamentais o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança” (p. 49). Nesse sentido, é importante proporcionar-lhe informação que lhe permita a formulação de opiniões “adequadas” e criar oportunidades para expressar-se, explorar problemas e dúvidas, superar ansiedades e conhecer os resultados das suas decisões.

3. As crianças como construtoras de conhecimento e cultura

A infância portuguesa tem vindo a sofrer profundas mudanças a nível cultural, como aponta Sarmento (2008) realçando duas dimensões fundamentais: na primeira destaca o aumento de crianças a frequentarem instituições educativas logo desde o pré-escolar, o que conduz a uma infância mais escolarizada; na segunda fala-nos da presença dos adultos nos espaços culturais infantis, uma vez que as crianças se encontram em espaços, por eles, supervisionados e pelo envolvimento das crianças em jogos e brincadeiras pré-estruturadas sem supervisão adulta, como por exemplo, nos jogos eletrónicos e na internet.

As duas dimensões apontadas pelo autor levam-nos a perceber que no desenvolvimento das culturas infantis estão cada vez menos presentes as brincadeiras e jogos espontâneos entre as crianças sem supervisão de um adulto.

O desenvolvimento das culturas infantis está menos enraizada em práticas espontâneas de interação com pares, em jogos, brinquedos e brincadeiras inventados ou adaptados pelas crianças e em espaço – tempos de regulação autónoma, - configuradores de uma “ordem social das crianças” (Ferreira, 2004 citado em Sarmiento 2008) – e mais ancorada em contextos estruturados e práticas sociais programadas.

No que diz respeito à relação que o adulto estabelece com criança, é de ter em conta que, como defendem Dahlberg, Moss e Pence (2003), ela “como aprendiz, é um co-construtor ativo” (p. 72). É ainda de considerar que “a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com adultos e, igualmente, importante com outras crianças” (*idem, ibidem*).

Assim, o conhecimento emerge num processo de construção social, no qual as crianças se apresentam como agentes ativos, integrando experiências e interpretando-as, de acordo com as suas possibilidades e o apoio de que usufrui. Daí a importância atribuir ao ambiente educacional em que se inclui. Neste âmbito, Malaguzzi (1999) alerta para as potencialidades que as crianças possuem de aprender e para a importância de usufruírem de ambientes que lhes facilitem tirar partido delas e, por conseguinte, favorecerem o seu desenvolvimento. Nesta linha, o autor (*idem*) lembra que o que as crianças aprendem não ocorre como resultado automático do que os lhes é ensinado”, mas, que “isso se deve em grande parte à própria realização crianças como consequência das suas atividades e de nossos recursos” (p. 76). É de considerar, como também afirma o autor (*idem*) que “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências” (p. 90). Para promover um ambiente educativo que se apresente nesta linha, Malaguzzi (*idem*) sugere que “devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e o seu nível de estrutura, os tipos e a combinação de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos” (*ibidem*). O relacionamento e a afetividade que se estabelece com as crianças merecem ser também levados em consideração, pois influenciam a sua motivação e as aprendizagens que realizam.

Perfilhando estas ideias, importa promovermos esforços para assegurar às crianças oportunidades de assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento e da sua cultura, podendo ter voz ativa, ouvir e ser ouvidas, relacionar-se e interagir com pares e outros membros da instituição e da comunidade. Estamos, portanto, perante uma imagem da criança, como pessoa ativa e competente, que como cidadã tem direitos que devem ser respeitados. Esta imagem de criança remete para uma pedagogia participativa que, no nosso país, tem vindo a ser, particularmente, difundida por Oliveira-Formosinho (2007).

4. Aprendizagem da cidadania: desafios para a educação de infância

Desde finais dos anos 90 do século XX, que o conceito de cidadania tem vindo a ganhar destaque nos documentos orientadores das políticas de educação e de formação (Azevedo, coord., 2007) do nosso país.

O conceito de cidadania é aquele em que há um envolvimento permanente, em que a pessoa/cidadão tem plena posse dos seus direitos civis e políticos e participa em iniciativas exercendo os seus direitos e deveres. Como refere Vasconcelos (2007) “ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum” (p.110).

Para o exercício da cidadania é necessário, como aponta Majó (2002), que o cidadão conheça o meio em que está inserido e também tenha noção dos problemas globais. Deste modo é necessário viver com valores que conduzam ao bem-estar geral para que possa haver diminuição das desigualdades sociais.

Estando o ser humano desde que nasce inserido numa sociedade com regras, a família e a escola devem ter um papel fundamental na educação para a cidadania. Como revela Vasconcelos (2007, citando Oliveira Martins) “a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (p.111).

Neste processo não podemos descurar o papel primordial da família. Como salienta Vasconcelos (2007) a família é o primeiro espaço de afeto e segurança, por tal, é considerada como o primeiro agente de educação para a cidadania. A autora (*idem*) refere que seja qual for o tipo de família, tradicional, monoparental, acolhimento ou outra, o que é fundamental é que “a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade” (p. 112).

Quando a criança, por várias razões, passa a frequentar o jardim-de-infância este deve proporcionar às crianças um alargar de fronteiras. Deve conduzir as crianças a serem cidadãos ativos para que a sociedade do futuro possa ser mais rica que a atual.

O jardim-de-infância como preconiza Vasconcelos (2007) enquanto organização social participada deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências a nível democrático. A criança ao integrar um grupo passa a tornar-se “um entre outros”, passa a ter de viver, trabalhar e desempenhar tarefas de forma participada e cooperada. Para a autora (*idem*) o jardim-de-infância deve integrar a criança e respeitá-la, aceitando os valores que esta traz da família e contribuindo para o desenvolvimento da sua autoestima, qualquer que seja a sua raça, religião ou se a criança tiver necessidades educativas específicas:

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007, p.113).

Por tudo o que foi anteriormente mencionado, torna-se fundamental ter em consideração a cidadania no que diz respeito aos processos educativos e formativos de cada pessoa. Carneiro (2003) propõe cinco dimensões essenciais para a construção de uma cidadania mais ativa e capaz: cidadania democrática; cidadania social; cidadania paritária; cidadania intercultural e cidadania ambiental. Passamos de seguida a refletir sobre cada uma delas.

No que diz respeito à cidadania é preciso considerar que a aprendizagem dos valores democráticos pode e deve, como já referido anteriormente, acontecer em diferentes contextos, como na família, na escola, em associações e até em programas de televisão. Como refere Paixão (2000) “diz respeito a todas as instituições de socialização, de formação e de expressão da vida pública mas, naturalmente, cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas duma cidadania activa” (p. 11). Se olharmos o definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 agosto) podemos ver que o direito à educação se traduz entre outros no direito à democratização da sociedade:

O sistema educativo é um conjunto de meios pela qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Capítulo I, artigo 1.º, ponto 2).

Entende-se por cidadania social aquela que é capaz de responder a um conjunto de direitos e obrigações que possibilita a participação, de forma igual, de todas as pessoas de uma comunidade e seus padrões básicos de vida. O estado em que se encontra a cidadania social afeta a cidadania civil e a cidadania política. É assim, fundamental como refere Carneiro (2003) privilegiar o desenvolvimento de um tipo de cidadania social que parta de uma ideia concreta de justiça e que permita unir esforços para ajudar os mais fracos e carenciados a terem acesso aos recursos e às competências necessárias para terem uma vida digna. Pelo mencionado considera-se fundamental que a escola e a família conduzam os seus educandos ao desenvolvimento de competências que no futuro lhes permitam serem capazes de viver em sociedade.

A promoção de uma cidadania paritária é fundamental na educação para a cidadania e importante para uma democracia correta e justa. A escola tem um papel fundamental nesta conquista uma vez que esta é o local onde as crianças passam maior parte do seu tempo ativo. Esta deve então assumir-se como um espaço rico e impulsionador de recursos, um local onde a solidariedade, o respeito, a justiça e a responsabilidade são inculcados e trabalhados todos os dias. Como refere Vasconcelos (2007) o jardim-de-infância é “um locus fundamental de cidadania” pois nele as crianças se desenvolvem a nível pessoal, social, ético e estético. As meninas e os meninos devem ter iguais oportunidades a nível de vivências.

Os educadores devem ser sensíveis a estas temáticas e trabalhar com as crianças a aceitação das diferenças étnicas, sexuais e a equidade pois isto é fundamental para o progresso das sociedades. Refletindo sobre esta questão, Sanches (2012) alerta para o papel transformador que pode ser assumido pela escola, requerendo-se desenvolver esforços para tornar efetivas respostas facilitadoras de maior equidade e justiça social. Requer-se ainda que sejam garantidas, a todos, oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, bem como o sucesso de todos, em função das competências individuais, no quadro de respeito pela diferença e de uma justa igualdade de oportunidades.

A sociedade multicultural é uma realidade que sempre esteve presente nas sociedades e que tende a aumentar, com a abertura de fronteiras, a livre circulação de cidadãos entre alguns países, bem como com os novos surtos de imigração que se têm verificado e dos quais os meios de comunicação nos têm vindo a dar conta. A diversidade cultural deve ser entendida pelo lado positivo que representa, em termos de enriquecimento das pessoas e dos contextos em que se integram. Como afirma Carneiro (2003) “a cidadania intercultural é outro meio de afirmar a cultura de tolerância e de paz

onde a construção identitária não tem forçosamente de se fazer contra os outros diferentes” (p.267), quer isto dizer que as diferenças culturais devem ser vistas como um enriquecimento para as sociedades a nível cultural e linguístico. A convivência das diferentes culturas num mesmo espaço contribui ainda para o fomento do respeito, da paz, da solidariedade e da justiça. A cidadania ao nível intercultural deve, tal como as dimensões de cidadania anteriormente referidas, ser trabalhada em contexto escolar, considerando que cada vez mais as escolas acolhem crianças de diferentes culturas.

Os métodos de ensino devem ir a favor, e não contra, este reconhecimento de respeito pelo outro, que pode ser diferente de si. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto de ideias e pensamentos, através do diálogo e da discussão crítica, é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI (p.77). A educação tem o papel primordial a prestar às crianças e aos jovens para que melhor possam entender o mundo em que se integram e o significado de ajuda, compreensão, solidariedade e autonomia.

A cidadania ambiental é definida por Nova (1994) como um processo permanente, no qual as comunidades ganham consciência do meio que as rodeia e adquirem conhecimentos, valores e determinação para intervir individual ou coletivamente na resolução de problemas ambientais. Por este motivo é necessário que as gerações, atuais e futuras, tenham consciência que, tal como refere Carneiro (2003), uma prática de cidadania ativa tem de ter em consideração as questões ambientais e os cidadãos têm de ser defensores e agentes da sua preservação.

Neste contexto Morgado et al. (2000, citado por Costa & Gonçalves, 2004) refere que a educação ambiental deve ser vista como um instrumento para consciencializar a sociedade sobre os problemas ambientais, como forma de alterar os valores, as mentalidades, as atitudes e de um assumir a educação ambiental como fazendo parte da formação de cada um. Torna-se assim, fundamental que a educação ambiental ganhe um lugar nas práticas curriculares. Segundo os autores:

A educação para a cidadania visa pois o desenvolvimento de uma consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, tal como no processo de educação ambiental, que pressupõe igualmente uma elevada consciência social activa (Costa & Gonçalves, 2004. p.38).

Importa, assim, favorecer um processo de aprendizagem em que as crianças possam desenvolver atitudes que apontem para uma relação ética com a natureza.

Consideramos que todas as dimensões de cidadania devem ser tidas em conta e abordadas de forma articulada, ajudando a formar o cidadão que as sociedades de hoje requerem. Este cidadão deve ser capaz de melhor se conhecer a si próprio, aos outros e ao meio em que vive, e de intervir, a nível individual ou cooperativo, na promoção e melhoria da qualidade de vida para cada um e para todos. Todavia, merece ter em conta que, como afirma Sarmiento (2012), não se trata de um processo que a criança concretize sozinha, “depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena” (p. 49). É ainda de considerar que há muito poucos anos que a cidadania da criança tem vindo a ser reconhecida e proclamada e tem vindo a estar ameaçada e comprometida (*idem*).

5. O papel do educador no processo educativo

A imagem do profissional de educação de infância, à semelhança da que, anteriormente, defendemos de criança, integra-se numa perspetiva socioconstrutivista, a qual, corroborando a ideia apresentada por Freitas-Luís (2012), pode caracterizar-se como a de “um companheiro de viagem e de aprendizagem” (p. 55), que a autora caracteriza como:

Alguém que promove a participação e que valoriza a cultura e o diverso. Alguém que escuta, observa, regista, reflete o quotidiano educativo. Alguém que cuida dos seus propósitos pedagógicos, por um lado, mas também procura garantir que estes não anulem as iniciativas e propósitos da criança. Alguém que reserva espaço para a escuta e oferece autonomia à criança para que esta concretize o seu extraordinário projeto de vida (*idem, ibidem*).

Cabe ao educador a tarefa de organização do ambiente educativo que se requer propício ao bem-estar, à ação e ao desenvolvimento da autonomia e iniciativa das crianças, num clima de respeito pelos seus direitos, entre os quais se incluem o de brincar. Importa, considerar que proporcionar um ambiente rico em oportunidades lúdicas e de aprendizagem não quer dizer dispor de materiais de jogo caros, mas sim que se possibilite à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, dramática, plástica e gráfica), fazendo com que possam desenvolver a sua criatividade e imaginação. Deve, assim, pensar-se o espaço como um ambiente rico em materiais e em oportunidades para tirar partido deles. A planificação deve ter um controlo consciente do tempo para que promova diferentes tipos de agrupamento das crianças (em grande grupo, pequeno grupo e individual) e, por conseguinte,

oportunidades diversas de interação. Neste processo importa considerar que como se afirma nas OCEPE (ME/DEB,2002):

a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada (p.35).

Malaguzzi (1999) sublinha a importância da criação de um clima de relacionamento, simultaneamente “real e simbólico”, no qual “os papéis de adulto e de criança são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem” (p. 79). Por sua vez, Eduards (1999), tomando também por base os princípios do modelo Reggio Emília, acentua o papel do educador centrado na criação de oportunidades de descoberta, baseado no diálogo, na ação conjunta e na co-construção do conhecimento da criança. Daí que, como refere o autor (*idem*) tratar-se de “uma tarefa complexa, delicada e multifacetada, envolvendo e exigindo muitos níveis de conhecimento e auto-exame contínuo” (p. 161). Tal pressupõe que os educadores prestem atenção e observem a atividade das crianças, pois só assim poderão ajudá-los a encontrarem questões e recursos que os ajudem a envolver-se em atividades ou projetos mais envolventes e complexos. Nesta linha, é de considerar que a interação com as crianças enriquece e estimula a sua ação e pensamento.

O jogo espontâneo é o contexto natural para a aprendizagem e através dele o educador pode encorajar, verdadeiramente, a iniciativa e o progresso da criança. Daí que os momentos de brincadeira das crianças devem ser valorizados e observados. Como defende Ferreira (2010) ao observarmos as crianças a brincar, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. Todavia, Libório (2000, citando Bruner) afirma que os educadores gastam pouco do seu tempo a ajudar as crianças a brincar. Por sua vez, Kishimoto (2010) refere que a pouca qualidade da educação infantil pode estar estritamente ligada à falta de observação, registo e planeamento.

No que se refere a estas dimensões, prevê-se nas OCEPE (ME/DEB, 2002), que os educadores recorram a uma pedagogia estruturada, promovendo uma organização sistemática e intencional da ação pedagógica, devendo planear o seu trabalho e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todavia, tal como também se refere no documento, deve levar-se em conta “o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens”, bem como que “o prazer de aprender e dominar

determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (p. 18).

Vasconcelos (2009), alerta para os riscos de uma “*escolarização precoce das crianças*”, recorrendo ao Relatório da OCDE, *Starting Strong II* (2006), que aconselha os países a manter as características de uma educação de infância que tome como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança” (p. 19-20). Questão que segundo a autora (*idem*) se coloca com acuidade no contexto português, para o que contribui, entre outros fatores enunciados, os seguintes:

o risco de os educadores de infância verem adulterado o seu papel enquanto gestores do currículo, face à excessiva regulamentação e ao mercado de materiais educativos, frequentemente de pouca qualidade e centrados em aprendizagens académicas de carácter tradicional” (*idem*, p. 20).

Também Gaspar (2010) aponta para preocupações semelhantes, mas apontando o brincar como meio de superar esses problemas.

Trata-se de aspetos que nos merecem reflexão, no sentido do desenvolvimento de uma prática educativa que integre uma orientação em que o jogo/brincar das crianças seja entendido como um meio de aprendizagem. Essa preocupação atravessou a nossa ação e a pesquisa que sobre ela desenvolvemos e da qual damos conta neste relatório.

6.(Re)pensando a importância do lúdico na educação de infância

6.1. A educação de infância como espaço lúdico e aprendizagem

O brincar é uma das formas mais comuns de manifestação do comportamento humano, no entanto, durante muito tempo esta atividade não foi valorizada a nível educativo. Todavia, tem-se verificado uma mudança de comportamentos/pensamentos em relação ao brincar e à sua importância para o desenvolvimento de uma criança (Gomes, 2010).

Segundo Ferreira (2004) desde a revolução romântica do século XVII que se assiste no Ocidente a uma construção social do brincar, encontrando nos saberes da biologia e na psicologia do desenvolvimento, bem como na expansão de um mercado e bens para a infância e nas políticas de proteção à criança, “os fundamentos legitimadores de uma definição sociopedagógica da criança que faz do brincar o suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento” (p. 197)³.

³ A autora retoma aqui ideias de Chamboredon & Prévot (1973, 1975), Brougère (1995) e Ferreira (2000).

Entendido como algo intrínseco à natureza da criança o brincar é visto como forma de uma atividade lúdica, livre, altamente imaginativa e não produtiva economicamente. O brincar foi, tradicionalmente, entendido como uma atividade de-faz-de-conta em que as crianças representando ações reais e relações entre pessoas, se vão socializando com a vida adulta. Como reação a esta ideia, surgem outras perspectivas, discutindo as relações de distinção ou conexão entre brincar, jogar e trabalhar (Ferreira, 2004). Segundo Macedo (2005) pode entender-se que o jogar é o brincar num contexto de regras e com um objetivo predefinido, onde se ganha ou se perde. No jogo as delimitações como as regras são condições fundamentais para sua realização, podendo entender-se como uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições definidas. Gomes (2010) faz também referência a mudanças de pensamento em relação ao brincar e à sua importância para o desenvolvimento da criança. Por sua vez, Ferreira (*idem*) sublinha que, quer o brincar, quer o jogar requerem interações que orientam reflexivamente as ações das crianças e que à semelhança de qualquer outra relação social:

entende-se o *brincar* como uma forma de comunicação cultural, em que as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca da natureza dos objetos, dos espaços, pessoas em presença e actividades (...), criando um contexto de negociação e acção que constitui o brincar ao faz-de-conta (...). Mais (...), brincar é também uma oportunidade para as crianças se expressarem relativamente às suas relações sociais, de as interpretarem e de refletirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois e uma oportunidade para as reinterpretarem e transformarem (p. 201).

Brincar é, ainda, como refere a autora (*idem*) é uma oportunidade para fazer amigos. Daí ser importante observar como a dinâmica de um jogo pode conduzir e ajudar a construir amizades, com base em características pessoais, interesses ou perspectivas comuns. Pode também entender-se o brincar como meio de alicerçar ordens sociais, permitindo aprender acerca dos sistemas cognitivo e afetivo de uma cultura particular. Para Ferreira (2004) isto significa avançar para uma outra conceção do brincar. A autora (*idem*, citando Denzin, 1971) sublinha que “quando são deixadas a si próprias, as crianças não brincam, elas trabalham para construir ordens sociais” (p. 2006). Entre esses trabalhos surgem assuntos como desenvolver a linguagem para comunicar, defender e apresentar os seus pontos de vista e construir regras de entrada e saída em grupos sociais emergentes. As crianças entendem estes aspetos como preocupações sérias e fazem uma clara distinção entre as suas brincadeiras e o seu

trabalho. Assim, como refere Ferreira (2004), o que os educadores esperam e desejam é que nos espaços e tempos pré-escolares as crianças brinquem. Pode considerar-se que “brincar torna-se uma espécie de passaporte que permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens)social(ais)” (p. 207).

Importa ainda ter em consideração que brincar e jogar são ações que identificam as crianças e que são fundamentais para o conhecimento do mundo à sua volta e de si próprias. Ao expressar-se pelo brincar dão sentido ao que fazem, atribuem significado às suas emoções e aos seus sentimentos, o que nos leva também a reconhecer a importância de acompanhar e observar esse processo. Leva-nos ainda a atribuir valor às oportunidades lúdicas de que usufruem as crianças na educação pré-escolar.

Nesta linha, não pode deixar-se de ter em conta alguns constrangimentos que a vida moderna apresenta. É preciso lembrar que se há uns anos atrás as crianças brincavam livremente nas ruas, com o crescimento e urbanização dos grandes centros urbanos isto deixou de acontecer. As crianças passaram a estar, cada vez mais, enclausuradas em casa, onde brincam sozinhas ou com irmãos. Os jogos ditos tradicionais deram lugar aos jogos eletrónicos e as brincadeiras de grupo perderam espaço para o isolamento.

Quando a criança se encontra confinada ao espaço casa esta deixa de se socializar, de criar grupos de convívio e brincadeira. Por conseguinte, nas suas brincadeiras não precisa respeitar regras ou partilhar com outros tempos e espaço de jogo. Assim, é fundamental que, quando a criança integra o jardim-de-infância, possa, em conjunto com colegas e educador, participar na organização do espaço e do tempo, bem como na definição das regras de vida em grupo. Por isso, o espaço deve ser pensado e organizado de modo a que as crianças possam brincar/jogar, sob formas de agrupamento diversas. Kishimoto (2007) defende que o jogo deve ser visto como um “pedaço de cultura” que a criança pode alcançar e que a manipulação de brinquedos “leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar”(p. 68).

Para Carvalho (1993) “a forma natural de aprender da criança é através da atividade de conteúdo lúdico” (pp. 101-102). Também para Gomes (2010) “mais do que uma ferramenta o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança” (p.45). Ao brincar as crianças estão a desenvolver a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e a explorar a realidade. Estão ainda a interiorizar regras de vida em sociedade e a viver diferentes papéis sociais, bem como a estimular a curiosidade, a

desenvolver a confiança, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a concentração.

O brincar/jogar deve, acima de tudo, ser visto como uma forma descontraída da criança aprender, construindo conhecimentos como tratando-se de um jogo que pode fazer sentido para a criança. Como referem Cunha e Gonçalves (2015), ao expressar-se através do brincar, a criança “dá sentido ao que faz, atribui significado aos seus sentimentos, às suas emoções e à sua corporeidade” (p. 22). Isso representa que devemos atribuir importância e procurar conhecer os sinais emitidos por cada criança no decurso das suas brincadeiras e jogos, em grupo e individuais.

6.2. O lúdico no processo de aprendizagem da criança: cruzamento de perspetivas

Foram vários os autores que nos seus estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança atribuíram atenção ao lúdico (brincar/jogo) como meio de construção de conhecimento, merecendo-nos reflexão as perspetivas de Piaget, Vygotsky, Bruner e Froebel.

Jean Piaget é um dos teóricos mais conhecidos da área do desenvolvimento cognitivo podendo facilmente salientar-se na sua teoria a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o lúdico. Para caracterizar o desenvolvimento da criança define um conjunto de estádios: sensório motor (0 a 2 anos); intuitivo ou pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (11 a 16 anos) (Vieira & Lino (2007). Neste trabalho incidimos apenas sobre os dois primeiros estádios pois é nessas idades que incidiu a nossa ação e formação.

Assim, no que se refere ao *estádio sensório motor*, este caracteriza-se por uma atividade cognitiva baseada na ação imediata e na experiência através dos sentidos. Observa-se uma centração da criança no seu próprio corpo, de esquemas práticos de pensamento e no conhecimento do meio através de ações que exerce sobre ele. A construção de conhecimento é apoiada em perceções e movimentos, ou seja, de coordenações sensoriomotoras. Para isso, importa que proporcionem brinquedos e jogos sensoriais que lhe permitam construir estruturas de conhecimento que serão a base para o estágio seguinte.

No *estádio intuitivo ou pré-operatório*, que se situa entre os 2 e os 7 anos de idade, no qual se inserem as crianças em idade pré-escolar, o pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das alterações da ação (Vieira & Lino, 2007). Este estágio caracteriza-se como “da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, o desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos

interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (Piaget, 2000, *in* Vieira & Lino 2007, p. 208). Não tendo a criança, nesta idade, noção do mundo real, para criar brincadeiras vai misturando o real com o irreal. Através da ação a criança vai desenvolver a função simbólica, o que lhe permite, construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos (Piaget 1990). As estruturas mentais são, neste estágio, amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas. Piaget (2000), de acordo com Vieira e Lino (2007), observa que:

A criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os, e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito real, mas, pelo contrário, uma assimilação deformante do mundo real (p. 208).

A criança, nestas idades, recria e representa a realidade através do jogo simbólico, recorrendo a objetos do seu quotidiano e interpretando papéis de adultos.

No que se refere ao jogo, Piaget (1975) classifica os jogos que a criança apresenta em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer e são mais evidentes nos dois primeiros anos de vida. São exercícios lúdicos que correspondem a uma espécie de simples funcionamento por prazer. Com o desenvolvimento, a frequência destes jogos diminui e aparecerão outros jogos. Os jogos simbólicos são brincadeiras em que um objeto qualquer representa um objeto ausente. Tal acontecimento só ocorre a partir dos dois anos de idade, quando a criança já está no estágio pré-operacional. Ainda para Piaget, os jogos de regras consistem em combinações sensoriomotoras ou intelectuais e são reguladas, quer por um código transmitido de geração a geração, quer por acordos momentâneos. Este é um jogo característico do indivíduo socializado.

Para Vygotsky os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Para Pimentel (2007), quando uma criança brinca, cria uma situação imaginária na qual assume um papel que pode ser, inicialmente, de imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Tal como refere Pimentel (2007) “se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à semelhança do comportamento adulto” (p.227).

Nesta perspetiva, a brincadeira de faz-de-conta permite, à criança executar uma tarefa mais avançada do que o normal para a sua idade.

Vygotsky defende que a ludicidade e a aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento. Pimentel (2007) considera que:

tal como ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modo de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (p. 226)

A importância da brincadeira de faz-de-conta está na criação de uma nova relação entre o pensamento e o real. Segundo Vygotsky (*idem*) a criança avança essencialmente, através da atividade lúdica. Se a criança não pode agir como um adulto recorre ao jogo de faz-de-conta para fazê-lo, no qual se comporta à semelhança do adulto. No jogo são empreendidas pela criança ações coordenadas e organizadas dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias e promotoras do funcionamento intelectual. Neste âmbito importa lembrar que como sublinha Pimentel (2007) “a força motriz da ludicidade, o que a faz ser tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos, é a combinação paradoxal de liberdade e controlo” (p. 227).

Como refere Pimentel (*idem*) para os teóricos da corrente histórico-cultural, na qual Vygotsky se inclui, “o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das principais transformações que definem o seu desenvolvimento” (p. 228). Isto porque o objetivo do jogo é exercitar e desenvolver as forças que nele existem (*idem*). Em qualquer jogo existe uma situação imaginária, que motiva a criança a satisfazer necessidade, que, por outros meios, pode não suprir, propondo-se a enfrentar os desafios que se lhe apresentam, segundo os objetivos e as regras do jogo, controlando o seu comportamento e agindo num nível superior de capacidade.

Segundo Gaspar (2010) “o brincar vygotkiano é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, cumpre e promove a aprendizagem e o desenvolvimento, cumprindo a função mais nobre da educação de infância” (p. 8). A autora (*idem*) acrescenta, referindo que “é por serem um espaço de brincar que a creche e o jardim-de-infância se constituem como espaços de aprendizagem e desenvolvimento”, sendo “esta sua especificidade que lhes dá identidade” (*ibidem*). Todavia, é preciso ter em conta que, como também afirma Gaspar (*idem*), nem todo o brincar tem esta qualidade. Por isso, uma pedagogia eficaz pode entender-se a que promove um jogo capaz de favorecer o despertar de forças que se encontram em

maturação, estando próxima do nível de desenvolvimento potencial. Por outro lado, é importante que o educador reconheça o valor do brincar e atribuir-lhe significado. Requer também considerar que é possível ativar o desenvolvimento das crianças desde que para tal se usem os meios adequados aos seus estilos cognitivos e necessidades (Libório, 2000).

Bruner é outro autor que apresenta um importante contributo para a compreensão do valor do brincar e do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Preocupado com a especificidade do pensamento da criança o autor propõe, de acordo com Kishimoto (2007), que a narrativa pode ajudá-la a dar sentido ao mundo e às suas experiências, pelo que importa incluí-la no seu quotidiano. No âmbito da educação de infância “a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar de histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam das várias linguagens” (*idem*, p. 258). Bruner vê a atividade lúdica como uma oportunidade de exploração e de invenção onde a criança é o sujeito ativo e faz alterações e substituições de acordo com os seus interesses e a sua imaginação. O autor defende que o jogo deve ser visto como um meio importante de desenvolvimento da linguagem, valorizando a interação para promovê-lo (Kishimoto, 2007). Defende ainda que a criança necessita de mediação para a compreensão de conceitos. Importa considerar que, por exemplo, brincar a “ver a livros com suporte do adulto é um exemplo de andaime” (*idem*, p. 260). É importante que os educadores compreendam que “o suporte do adulto deve ser dado como resposta à iniciativa da criança” (p. 260).

No que se refere à caracterização do processo de desenvolvimento cognitivo da criança, Bruner, conforme referem Libório (2000), estabelece três estádios que correspondem a três modos diferentes de aprendizagem: o ativo em que predomina a ação; o icónico em que aprende por imagens ou gravuras e o simbólico, em que aprende através de palavras ou números.

Uma outra referência importante, encontra-se na pedagogia de Froebel, que pressupõe a criança como um ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo (Kishimoto & Pinazza, 2007). Para Froebel a criança aprende pela ação e por ela expressa intenções. Considera que as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas uma forma de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Segundo Froebel:

Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-activa do interno – representação da interna necessidade e impulso (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.48).

Froebel considera que o jogo e, não só um meio de desenvolvimento cognitivo, mas também uma forma de desenvolver a linguagem e a motricidade. Considera importante a experiência de fazer, de experimentar, de usar as mãos e o corpo. Froebel adotou a ideia do “aprender a aprender”, ou seja, que o ponto de partida da aprendizagem seriam os sentidos e o contato que estes criam com o mundo, as informações exteriores que se recebem. Portanto, a educação teria como fundamento a percepção. Ele não descartava totalmente o ensino direcionado, mas só era apologista desse ensino caso o aluno não apresentasse o desenvolvimento esperado. Assim, a pedagogia de Froebel pode ser considerada como defensora da liberdade.

6.3. Orientações Curriculares: ludicidade e aprendizagem na educação pré-escolar

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estão contempladas áreas de conteúdo e, neste ponto, iremos abordar cada uma delas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo.

A área da **Formação Pessoal e Social**, sendo uma área transversal e integradora, pretende segundo as OCEPE trabalhar a educação para os valores, a independência, a autonomia, os relacionamentos com os seus pares e com os adultos, a partilha do poder, desenvolver a identidade, adquirir uma aceitação multicultural e trabalhar no sentido de uma educação para a cidadania. Qualquer um destes conteúdos pode ser trabalhado através de jogos e brincadeiras em que as crianças vão adquirindo diferentes noções e conceitos. Tal como referem as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 2010), “convém lembrar que estas aprendizagens se situam num processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que são proporcionadas no jardim-de-infância e com o modo como são abordados dos diferentes conteúdos” (Área de Formação Pessoal e Social, introdução).

No **Domínio das Expressões** podem diferenciar-se quatro vertentes, a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical. No que se refere à Expressão Motora as OCEPE, (ME/DEB, 2002) preconizam que se deve proporcionar às crianças momentos de exercitação da motricidade global e fina, de

forma que as crianças vão dominando melhor o seu corpo. Nesta área o lúdico/jogo conduz ao desenvolvimento de competências, como correr, saltar, pular, rodopiar, atirar, sentar, manipular a criança e ao desenvolvimento da criança a nível motor, social e pessoal. Neto (2009) afirma que o jogo pode alcançar um sentido pedagógico através do seu carácter universal, proporcionando ambientes lúdicos com situações de aprendizagem em que a criança consegue assimilar conceitos (p.24). No que diz respeito à Expressão Dramática as OCEPE, (ME/DEB, 2002) coloca este domínio como um meio da criança se descobrir a si própria e ao outro. Estas defendem que “na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (p.59). Podemos assim perceber que este domínio trabalhado de modo lúdico, recorrendo a jogos e brincadeiras com uso de materiais diversos pode proporcionar à criança a aquisição de competências diversas. A brincadeira de faz-de-conta assume no jardim-de-infância um papel fundamental, pois, muitas vezes a criança recria situações do quotidiano ou situações imaginárias. Gomes (2011) preconiza:

O jogo é uma componente essencial da actividade dramática sintetizada na expressão conhecida do «faz de conta» e que implica fazer para se conhecer. Este desdobramento noutro ser ou noutra coisa é o ingrediente essencial da actividade lúdica e traz associadas as noções de diferente, de dinâmico, de criativo e divertido (p.152).

A Expressão Plástica é, tal como as expressões anteriormente referidas, um domínio que pode ser trabalhado de modo integrado. As crianças podem despertar a imaginação, explorando diferentes materiais e técnicas de modo livre ou orientado. Cabe ao educador proporcionar à criança momentos educativos variados, divertidos e ricos em materiais que estimulem a imaginação da criança e a levem a querer experimentar novas técnicas sozinha ou em grupo. Não deve a expressão plástica ser vista apenas como desenhar, não tirando valor ao desenho, mas, deve ser uma área onde a criança tenha contacto com a arte, para ampliar o seu conhecimento do mundo e desenvolver o seu sentido estético. A Expressão Musical passa não só por cantar ou tocar, esta deve proporcionar às crianças momentos diversos em que a criança possa cantar, tocar, dançar, escutar e criar. Deve ter a possibilidade de explorar cada uma das vertentes anteriormente referidas, para tal cabe ao educador ser um incentivador e motivar as crianças a quererem adquirir competências nesta área. A Expressão Musical pode ser fortemente trabalhada, através do lúdico, do jogo, da brincadeira, recorrendo a

materiais diversos como instrumentos musicais, materiais recicláveis, jogos de roda, danças, reprodução de sons e ruídos entre outros.

Na **Área da Expressão e Comunicação** estão incluídos o Domínio das Expressões, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da matemática.

A linguagem é um dos primeiros meios de socialização da criança. Urra (2010), defende que o desenvolvimento da linguagem nas crianças é muito rápido, estas na fase da educação pré-escolar são já capazes de fazer frases simples e de começar a formar imagens mentais das coisas, o que as leva a compreender alguns conceitos. Cabe ao educador estimular o desenvolvimento da linguagem, quer através de diálogos sobre temáticas do quotidiano da criança e de assuntos do seu interesse, quer através da realização de jogos e brincadeiras.

As crianças começam a fazer as suas primeiras tentativas de escrita quando tentam imitar a escrita dos adultos e fazem garatujas. O educador deve permanecer atento a estas tentativas e juntamente com a criança registar o que ela tentou escrever. Deve ainda ser ler e registar os relatos das crianças sobre as suas vivências para que comecem a ganhar consciência da diferença entre a linguagem oral e a escrita. Como preconiza Fernandes (2005), referindo que o educador “deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer” (p. 10).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) é indiscutível que a linguagem oral e a abordagem à escrita devem iniciar-se na educação pré-escolar. O nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança vai interferir com o seu iniciar na linguagem escrita, pelo escrito o educador deve proporcionar às crianças momentos de diálogo em que possa exprimir-se livremente. Como refere Sim-Sim (1998), “a entrada para a escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança” (p. 30).

O educador deve estar disponível para ajudar a criança, falando com ela, estimulando-a e criando laços para que ela espontaneamente interaja consigo e com os seus pares. Ao educador cabe ainda criar momentos ricos, dinâmicos e cativantes que sejam capazes de prender a atenção das crianças e de as manter motivadas na concretização das atividades. O recurso a momentos lúdicos e a situações de jogo e brincadeira através de trava-línguas, lengalenga, canções, rimas e adivinhas, em que as crianças tenham de fazer gestos, repetir e até representar, podem ser momentos

importantes para o desenvolvimento da linguagem. Como refere Sim-Sim, (2008) “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico” (p.55). A autora afirma ainda que as atividades de carácter lúdico devem ser desenvolvidas com frequência no contexto da educação pré-escolar.

No que diz respeito ao domínio da matemática a organização do espaço/sala pode servir para que a criança adquira noções matemáticas como perto/longe, dentro/fora é assim começa a encontrar a lógica que lhe permite classificar objetos.

Os quadros reguladores (presenças, tempo, aniversários) podem também ser bons aliados para a aprendizagem da matemática. No quadro das presenças, por exemplo, as crianças podem contar quantos colegas estão e quantos faltam e assim, ir interiorizando a noção de número e adquirindo o conceito de conjuntos. Com o quadro de aniversários e com a sequência de atividades desenvolvidas ao longo do dia a criança vai construindo a noção do tempo. Ao educador cabe ter a agilidade para perceber que utilidade dar aos materiais que tem dentro da sala e entender que a sua maioria permite trabalhar/adquirir noções matemáticas. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) mencionam que:

A utilização orientada de materiais Manipuláveis Estruturados, coloca as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas. Estas experiências, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza (p. 5).

Quando a criança brinca com materiais manipuláveis está desenvolver noções matemáticas.

Piaget defende que o jogo/brinquedo ao ser usado em situações pedagógicas ligadas à matemática permitirá à criança desenvolver a sua capacidade de raciocínio lógico e também a noção de número. O lúdico aliado à aprendizagem da matemática pode ser o meio de as crianças gostarem desta área. O jogo deve assim, ser visto como um processo de aprendizagem. Tal como sublinha Moura (1990):

O jogo na educação matemática tem uma intencionalidade, ele deve ser carregado de conteúdo. E um conteúdo não pode ser apreendido pela criança apenas no manipular livremente objetos. É preciso jogar e ao fazê-lo é que se constrói o conteúdo a que se quer chegar (p. 65)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apontam a manipulação de objetos como forma de apoiar/ajudar o desenvolvimento de

conhecimentos e capacidades matemáticas no domínio dos números, da geometria e da medida. Salaria a importância dos jogos e de materiais manipuláveis. Os dominós, os jogos de encaixes, os blocos lógicos, os puzzles são materiais úteis para trabalhar o domínio da matemática.

Kishimoto (2007), defende a mesma ideia referindo que o jogo tem um papel importante na aprendizagem da matemática na medida em que permite:

introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos (p.85).

Quanto à área do **Conhecimento do Mundo** pretende-se despertar nas crianças a sua curiosidade natural e o seu desejo de saber. Nesta área serão trabalhados conhecimentos relativos ao meio local onde a criança se encontra inserida, saberes sobre o mundo e iniciada a sensibilização às ciências. Esta pretende ainda trabalhar noções ligadas à história, à geografia e à meteorologia. Pretende-se aqui destacar a importância do desenvolvimento e exploração de noções ligadas às ciências e da forma como podem ser trabalhadas essas noções. Todos os conhecimentos ligados a esta área podem como refere Martins et. Al. (2009) ser trabalhados de modo a incentivar a experimentação, mas, sem deixar para trás o lado lúdico que deve estar presente na educação pré-escolar, considerando que “os desafios colocados incentivam a experimentação e a pesquisa, sem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem as aprendizagens em idade pré-escolar” (p. 5).

II- Opções metodológicas

Neste capítulo pretendemos descrever as opções metodológicas que orientam este trabalho. Começamos por explicar quais os motivos que levaram à escolha da temática as questões e os objetivos de estudo, os intervenientes, as opções metodológicas e as técnicas e instrumentos utilizados.

1. Contextualização e objetivos do estudo

Considerando que a atividade lúdica é natural no ser humano e que tem como finalidade divertir e dar prazer, não pode ser esquecido que, enquanto a criança brinca ou joga, desenvolve habilidades físicas e cognitivas. Como refere Lopes (2004):

A essência da ludicidade reside nos processos relacionais e interacionais que o Humano protagoniza ao longo da sua existência, atribuindo aos seus comportamentos uma significação lúdica. As manifestações da ludicidade ao emergirem da essência do próprio ser do Humano, elas são (a ludicidade) o próprio ser que nelas se revela numa diversidade de comportamentos e de objectos que podemos identificar como distintos, nomeadamente, brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefactos lúdicos e de criatividade (p. 13).

Nesta perspetiva e reconhecendo a importância do lúdico apontamos como questões de partida:

- Será que as metodologias educativas promovidas ao nível da ação educativa pré-escolar se constituem facilitadoras do brincar?
- Como se apresenta a organização do espaço educativo pré-escolar em relação às oportunidades de brincar?
- Que estratégias promover para que os pais reconheçam o papel da ludicidade no processo educativo pré-escolar?

Em conformidade com as questões de partida anteriormente referidas traçamos os seguintes objetivos:

- Identificar metodologias que se tornem facilitadoras da valorização do brincar no processo ensino/aprendizagem.
- Analisar o papel da organização do espaço/sala na sua relação com as oportunidades de as crianças brincarem.
- Refletir sobre possíveis modos de sensibilização dos pais/família para o papel que a ludicidade assume na aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar.

Nesta linha de pensamento, ao nível da ação educativa que promovemos atribuímos particular atenção à organização e modos de concretização das atividades promovidas, quer por iniciativa do adulto, quer por iniciativa das crianças, bem como à organização dos espaços e dos materiais do espaço interior e exterior.

Partimos, assim, do pressuposto que as oportunidades de brincar e a valorização do brincar como meio de descoberta e construção de saberes carecem de atenção e investimento. Reconhecendo a complementaridade que requer a ação educativa pré-escolar com as famílias e profissionais que asseguram a dinamização de tempos não letivos passados pelas crianças na instituição pressupõe também a necessária articulação entre todos para que sejam asseguradas oportunidades de as crianças experienciarem um processo formativo em que as possibilidades de brincar se tornem efetivas e valoradas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

1.1.A investigação-ação como opção metodológica

A estratégia metodológica em que apoiamos o desenvolvimento da ação educativa e investigativa de que dá conta este relatório, foi a alguns autores caracterizam de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2005).

Para realizar um projeto de investigação-ação, segundo Máximo-Esteves (*idem*) “é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79). Trata-se de aspetos a que procurámos atender e recorreremos a diferentes procedimentos para os levar a cabo e poder investigar e refletir sobre a nossa prática educativa.

Começámos por aprofundar conhecimentos através de diversas consultas bibliográficas, quer quanto à problemática em estudo, quer às metodologias de recolha e análise a informação, bem como por conhecer as características do contexto de intervenção. Inscrevendo-se o nosso estudo numa perspetiva de investigação qualitativa (Bogdin & Biklen, 2013), enveredámos pelo recurso a técnicas e procedimentos de recolha de informação que nos permitissem analisar e interpretar a informação necessária para encontrar resposta às questões e objetivos formulados.

Discutindo questões ligadas à escolha da metodologia, Sousa (2005) lembra que, “como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos

investigadores” (p. 32). Por sua vez, Máximo-Esteves (2008) sublinha, que a investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, é um processo dinâmico, interativo e aberto, que pode ser reajustado mediante as análises efetuadas e o que está a ser estudado.

Por conseguinte, entendemos que esta seria a metodologia que melhor se adaptaria ao trabalho que pretendíamos desenvolver, uma vez que nos permitiria registar e analisar dados que nos ajudassem na compreensão dos modos de pensar, agir e de interagir das atitudes e atender a informação de natureza diversa. Permitia-nos ainda recorrer à observação participante, o que se torna fundamental numa ação investigativa que incide sobre a própria ação e que, por isso, possibilita ir reorientando a prática educativa em ordem a uma continuada melhora da resposta formativa proporcionada.

Ao nível da prática educativa começámos por observar as crianças e o ambiente educativo atentamente. Desta forma recolhemos dados que nos permitiram atribuir um olhar reflexivo e crítico à forma como se apresentava e como poderiam ser criadas oportunidades alternativas de valorização da ludicidade.

Com base nesse dados e revisão da bibliografia delineámos um plano de investigação e ação, constituindo-se como elemento orientador do processo, mas flexível à integração de dinâmicas e informações que pudessem emergir no decurso da prática educativa. Nesta linha, corroboramos a opinião de Sousa (2005), quando o autor afirma que:

Uma investigação é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde se vai, ou seja, o que é que se vai procurar. A formulação do problema é a definição daquilo que se procura: a resposta para esse problema (p. 44).

Ao iniciar um trabalho de pesquisa o educador/professor confronta-se com muitas dúvidas e algumas angústias, pelo que, como refere Máximo-Esteves (2008), é importante refletir sobre algumas atitudes a tomar, que a autora caracteriza como: focar ou selecionar o que investigar; tornar familiar o estanho; utilizar um diário, dar tempo ao tempo e ser realista. Importa deter-nos sobre cada estas ideias para melhor compreendermos o sentido que lhe é atribuído.

Em primeiro lugar é preciso ter em conta que a investigação deve *focar* aspetos específicos da prática educativa, pelo que requer selecionar, ou seja, decidir o que escolher investigar. Dai as primeiras dificuldades surgem em torno de decidir o que escolher investigar, aspeto com o qual nos confrontamos e que durante algum tempo foi motivo de reflexão.

No que se refere a *tornar o familiar estranho* significa, de acordo com a autora (*idem*), que se torna importante que o professor:

aprenda a ver no interior do que lhe é familiar e indiferente, procurando descobrir o que sustenta a sua rotina, e desocultar o que se esconde sob gestos, que sem refletir, dia a dia repete; a intenção desse olhar atento e p das ações que pratica (p. 85)

Importa *utilizar um diário*, enquanto instrumento fundamental para registar as notas de campo que ressaltaram das observações efetuadas. Este serve também para anotar tudo que seja pertinente para a investigação. Além disso serve para anotar leituras, reflexões e ideias que vão surgindo ao longo da investigação e para a pilotagem do trabalho desenvolvido. As anotações devem ser analisadas para posterior troca de opiniões com outros investigadores ou intervenientes. *Dar tempo ao tempo* é, no entender da autora (*idem*), necessário ter em conta que, normalmente, as primeiras ideias são confusas e imprecisas, indo sendo refinadas à medida que vai havendo troca de opiniões e de conhecimentos com outras pessoas e vão sendo analisados os dados recolhidos. Assim, “as tarefas realizadas durante o período exploratório, isto é, as primeiras consultas de opinião, as experiências de leitura, a observação e análise, as formulações e reformulações de ideias e planos, necessariamente requerem tempo” (p.86). Por último, a autora refere que o professor deve *ser realista*, no sentido de pensar e agir com clareza, pois nem sempre é fácil mudar o contexto onde se está inserido. Como afirma Máximo-Esteves (*idem*), é mais fácil começar por mudar-se a si próprio do que pretender mudar o contexto onde trabalha. Isto porque, dado que “as acções educativas que o professor efectua se inserem em sistemas de interacções múltiplas e cruzadas, as mudanças que o professor conseguir para si mesmo não-de ter impacto nos outros e influenciar os seus contextos de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008; p. 86).

Todavia, a previsão do tempo, a focagem e a delimitação do que se pretende fazer e de como se vai fazer são aspetos, como também refere a autora, a ter em conta.

1.2.Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para efetuar a recolha da informação necessária pesquisa da prática educativa, recorreremos à observação direta, como técnica principal de recolha de dados. Os dados recolhidos foram registados através de notas de campo, videogravação, registos fotográficos. Como técnica complementar de informação recorreremos a entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças e aos seus pais/família.

Neste âmbito, importa referir que no início da prática educativa, a educadora cooperante comunicou aos pais a integração de uma estagiária, na sala e que necessitaria recolher dados escritos e fotografias ou gravação de vídeos, solicitando-lhes autorização para poder fazê-lo. Estes não colocaram qualquer obstáculo, dando autorização para fazê-lo, no entanto, entendemos utilizar nomes fictícios para salvaguardar o anonimato das crianças. Em relação às fotografias procura-se que os rostos não sejam reconhecíveis e as videograções foram apenas para a nossa informação, pelo que não se incluem no relatório.

Passamos de seguida a descrever as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados usados para a elaboração deste trabalho.

1.2.1. Observação

A observação foi uma estratégia fundamental para o desenrolar deste projeto. Esta permitiu-nos diariamente recolher dados sobre as crianças. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a observação leva-nos a um conhecimento direto de um determinado contexto e permite-nos compreender situações, pessoas e interações.

As observações efetuadas para investigação de processos educativos é como preconiza Sousa (2005) mais formal, objetiva e sistemática que as observações que realizamos no dia-a-dia. Podem acontecer sistematicamente, sobretudo, quando é necessário que a atenção se foque em determinadas situações. Segundo o autor (*idem*):

a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. Com adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação (p. 109).

Procedemos ao registo dos dados observados através de notas de campo, os quais foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da ação educativa e da perspetiva que as crianças iam manifestando sobre a mesma. Umhas notas foram efetuadas no decorrer da ação, procedendo ao registo da informação que em era possível ir recolhendo, outras vezes recorri à colaboração da educadora para fazer esses registos e procedi ainda, outras vezes, ao registo no fim do dia de estágio.

Segundo Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que ouve, vê, experiencia e pensa” (p.150) e estas podem permitir criar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (pp. 150.151). Máximo-Esteves (2008) reitera esta ideia dizendo que “o objetivo é registar

um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88).

Através desta técnica registei situações de ensino-aprendizagem diversas, incluindo interações estabelecidas pelas crianças ao nível do trabalho nas áreas da sala e dos tempos de recreio.

1.2.2. Videogravação

Esta técnica de recolha de dados foi por nós utilizada para gravar a atividade lúdica das crianças nos momentos de “trabalho” nas áreas da sala. Tornou-se muito útil na medida em que nos permitiu ver e rever as vezes necessárias as interações das crianças com os seus pares ou até momentos de brincadeira/jogo solitário. Esta técnica, por vezes, gerou alguma reação por parte das crianças que paravam a olhar para o material utilizado. Trata-se de um aspeto para o qual Máximo-Esteves (2008) alerta, referido que pode interferir no decurso natural dos acontecimentos. Sousa (2005) afirma que a videogravação “apesar de também ter limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes” (p. 200).

1.2.3. Registos fotográficos

Para recolha de dados utilizámos ainda o registo fotográfico, não só para fotografar as crianças em momentos de ação mas para como para fazer registo das suas produções individuais ou coletivas. Neste âmbito é importante não esquecer que, como refere Máximo-Esteves (2008), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91). Este tipo de registo, tal como todos os outros, tem vantagens e desvantagens. Apresenta vantagens, na medida em que rapidamente se fotografa uma situação ou um trabalho e se arquiva, inclui desvantagens, pois no que diz respeito ao “trabalho” nas áreas não é possível fazer registo fotográfico e escrito em simultâneo, perdendo-se assim alguns dados dos diálogos das crianças.

1.2.4. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada está como refere Máximo-Esteves (2008) voltada para a intervenção mútua, em que o entrevistador pergunta e o entrevistado responde.

Esta deve ocorrer numa única sessão e a ordem das perguntas pode ser alterada no decorrer da entrevista, se for oportuno.

Tendo a criança um papel ativo na sua aprendizagem, a entrevista semiestruturada, reúne como refere Máximo-Esteves (2008, retomando o pensamento Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007). “um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria” (p.100) Para que a entrevista seja bem sucedida o professor-investigador deve usar uma linguagem adequada e ser conhecedor da atuação infantil relativamente à temática que vai abordar na entrevista.

Com recurso a esta técnica recolhi informações sobre as brincadeiras, jogos e brinquedos preferidos das crianças, bem como dos seus pais.

1.3. Organização e análise dos dados

Recolhidos os dados é necessário organizá-los, analisá-los e interpretá-los. Numa primeira leitura é possível verificar se os dados estão coerentes com as questões formuladas e se os instrumentos e técnicas metodológicas usadas foram os mais pertinentes. Nesta linha, procedemos à sistematização da informação e à análise de conteúdo da mesma, procurando como captar as ideias e significações da comunicação (Pardal & Correia, 1995).

No sentido de obter uma melhor compreensão e fiabilidade das informações recolhidas, procedemos à triangulação dos dados, ou seja, procurámos cruzar e relacionar as informações. Segundo Máximo-Esteves (2008) “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Permite, ainda, formular as primeiras reflexões e serem eventualmente apresentadas em reunião de colegas” (p. 103).

Para a interpretação dos dados o investigador deve ter presentes as questões iniciais, as reflexões realizadas e as referências teóricas. Importa considerar que o conhecimento construído a partir da interpretação dos dados, como indica Máximo-Esteves (2008), é válido naquele contexto e permite “compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (p. 104). Porém, “têm (...) utilidade e importância, na medida em que aumentam o conhecimento e a compreensão do

professor acerca do seu contexto de trabalho, assim como lhe permitem, ainda, a possibilidade de comunicar a outros as suas descobertas (*idem, ibidem*).

III - Caracterização dos contextos de prática educativa

Neste capítulo procedemos à caracterização dos dois contextos em que realizamos a prática educativa, designadamente a creche e o jardim-de-infância. Em relação a cada um destes contextos descrevemos as características da instituição, do grupo e da organização do espaço e do tempo.

1. Contexto de creche

1.1.Contexto Institucional

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche foi realizada numa instituição da rede privada, que, para além desta valência, incluía as de, jardim-de-infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Situava-se em Bragança, Freguesia da Sé/Santa Maria/Meixedo. Os acessos eram bons e o espaço envolvente contava com várias urbanizações, espaços comerciais e com um jardim público, apresentando este uma grande área verde e um parque infantil.

O edifício tinha 13 salas de atividades bem equipadas. Para além das salas de atividades letivas possuía outras destinadas a atividades socioeducativas e de complemento curricular.

Em conformidade com o referido no Projeto Educativo, a instituição tinha, ao nível da creche e do jardim-de-infância, acordo de cooperação com o centro Distrital da Segurança Social e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico tinha contrato com o Ministério da Educação. A instituição aberta a qualquer família que procurasse as respostas educativas que proporcionava, ingressando as crianças, nela, normalmente a partir dos 4 meses de idade e frequentando-a, a maioria, até ao final do 4.º ano de escolaridade. As famílias das crianças, de um modo geral, caracterizavam-se por um ambiente sociocultural considerado médio. No caso de se verificarem carências a nível económico por parte de qualquer família, existia a possibilidade de usufruir de subsídios do Ministério da Educação, para os alunos do 1º ciclo e do Ministério do Trabalho e da Segurança Social para crianças da creche e do pré-escolar.

Segundo informação proporcionada pela diretora e pela educadora cooperante, a relação estabelecida entre com as famílias e a instituição é de proximidade, contactando com regularidade, quer por iniciativa das famílias quer por solicitação da direção e dos profissionais, no sentido de partilha de informações sobre o quotidiano das crianças.

Sendo a creche a primeira experiência que a criança tem fora do seu círculo familiar, pretende-se que esta seja um local onde venha a desenvolver determinadas capacidades e competências. Nesta linha, a instituição apontava como objetivos da creche:

- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

1.2. O grupo de crianças

Grupo de crianças da creche era composto por 14 crianças, 9 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A criança mais nova desta sala tinha 11 meses e a mais velha 20 meses. Tratava-se de um grupo heterogéneo com crianças que já haviam adquirido a marcha e outras que ainda não tinham adquirido. Em termos de linguagem o grupo contava com algumas crianças que eram já capazes de estabelecer um diálogo e participar oralmente nas atividades.

Pelos dados fornecidos pela educadora todas as crianças haviam frequentado a creche já no ano anterior.

As famílias, de modo geral, caracterizavam-se por um ambiente sociocultural médio, com nível de formação académica bastante alto. Eram na grande maioria proveniente do meio urbano.

1.3. Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo merecia grande atenção, por parte dos adultos, procurando assegurar às crianças um clima de bem-estar e de interação com cada criança e destas com os pares. Neste âmbito, Post e Hohmann (2011) defendem que um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101), o que entendemos poder verificar-se naquele em que nos integrámos.

A organização do espaço/sala foi pensada de modo a criar um ambiente que convidasse a brincar com materiais diversos e que permitisse às crianças verem todas as áreas de qualquer ponto da sala em que se encontrassem.



Figuras 1 e 2: Área da casa e dos jogos



Figuras 3 e 4: Área da garagem e do escorrega

O espaço possibilitava-lhes a exploração e a brincadeira, de modo livre e orientado. No centro existia um espaço livre para as atividades em grande grupo. Na sala não existiam espaços para exposição dos trabalhos, mas estes eram expostos nos corredores de acesso à sala, podendo ser observados pelas famílias e restante comunidade educativa.

Na entrada da creche havia uma mesa, onde eram colocadas as cadernetas de registo e troca de informação, entre a instituição e os pais, bem como a folha de registo de entrada e saída da criança na sala, através da assinatura do membro da família que ia levá-la e buscá-la.

O refeitório encontrava-se equipado com cadeiras de refeição, mesa com cadeiras no tamanho indicado, armários para arrumação, fogão, frigorífico e micro-ondas. O fraldário encontrava-se situado entre o dormitório e a sala. Contava com dois muda fraldas, diversos armários para arrumação dos pertences das crianças, um ponto

com acesso a água corrente e um utensílio próprio para depósito das fraldas sujas. O dormitório encontrava-se devidamente equipado com camas individuais.

1.4.A organização do tempo – A rotina diária

No que se refere à rotina diária do grupo, quando chegavam à instituição as crianças permaneciam na sala de acolhimento até que a educadora chegasse. As atividades da manhã decorriam após um momento de brincadeira livre nas áreas da sala. De seguida o grupo sentava-se em círculo e eram promovidas atividades em grupo. Começávamos por dar os bons dias uns aos outros, a seguir fazíamos um jogo ou cantávamos uma canção ou contávamos uma história e, depois, propúnhamos às crianças que brincassem nas áreas da sala ou no parque coberto. Por volta das 11 horas as crianças eram levadas para refeitório onde, sentadas em cadeiras de alimentação ou à volta da mesa, tomavam a refeição. Terminada a hora da refeição as crianças eram levados para o fraldário, onde era feita a higiene. Seguiam depois para o dormitório. O período da tarde era reservado a atividades nas áreas da sala.

1.5. Descrição e análise da prática educativa

Procurámos apoiar a prática educativa em conhecimentos teóricos e em informações que nos ia sendo possível recolher, no decurso da mesma, para o que a observação e a reflexão em conjunto com as supervisoras foram úteis.

Compreendemos que a planificação deve ser entendida como uma atividade conjunta, pensando nas crianças e na comunidade envolvente. Nesta perspetiva não podemos deixar de salientar que, pelo facto de estarmos atentas às crianças, o plano pode sofrer alterações de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

De seguida passamos a apresentar duas experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças no contexto de creche.

Com as crianças sentadas em círculo, iniciámos a atividade mostrando um cesto às crianças. O entusiasmo por descobrirem o que levávamos dentro do cesto fazia-as levantarem-se do lugar e espreitar. Nesse cesto levávamos livros e à medida que começámos a retirá-los e a colocá-los no centro da “roda”, as crianças ficaram curiosas querendo apanhá-los e folheá-los. Observámos as imagens dos livros com atenção e as crianças iam dizendo o nome de objetos que conheciam:

-*Casa*. [*Disse* apontando] (Miguel);

-*Pato* [apontando para a capa do livro] (Pedro).

(Nota de campo, 25 de novembro de 2014)

Dado um período de tempo para as crianças explorarem os livros, recolhemo-los e colocámo-los de novo no cesto deixando apenas um de fora para ser explorado. A exploração do livro que escolhemos “Dicionário de Imagens” decorreu de modo ativo, com intervenções constantes por, parte das crianças, que tinham já a linguagem mais desenvolvida. Mencionavam o nome dos objetos que conheciam e repetiam aos que não sabiam dizer. Responderam com prontidão e alegria à pergunta: *O que está nesta imagem?* Ao que uma criança respondeu: *Galinha* (Miguel)

Sempre que a imagem que surgia no livro era conhecida de alguma criança, dizia o seu nome. É de salientar que era um grupo de crianças de baixa idade, sendo que algumas ainda não tinham completado um ano de idade. Por exemplo a uma pergunta sobre o que fazemos com a bota, duas crianças disseram: *Pé*. (Dilan); *Sapato* (Isabel).

A associação feita entre a imagem do sapato e o pé mostra que algumas destas crianças, começam já a fazer determinado tipo de associações e a perceber determinados conceitos como é possível perceber pela nota de campo anterior e também pela que se segue, partindo da pergunta que lhe fizemos: *Como faz o carro?* As crianças responderam: *Pi pi...* (Isabel); *Brum* (Miguel).

À medida que íamos mostrando e explorando algumas imagens, comparávamos o objeto com um objeto real (cão de peluche, carro telecomandado, uma bolacha) que levámos para a sala e que foi motivo de grande alegria e entusiasmo, por parte das crianças, querendo a maioria pegar-lhes e experimentar.

Terminada a atividade, os livros e os restantes objetos permaneceram ao alcance das crianças para que estas os explorassem. Algumas crianças mais entusiasmadas com os livros permaneceram sentadas e outras preferiram brincar com os restantes objetos.

Num novo dia de estágio, organizámos as crianças em roda e apresentámos um brinquedo “a quinta”, que apresenta alguns animais e o som da sua voz. Este despertou curiosidade nas crianças, fazendo com que quisessem levantar-se e carregar nas imagens dos animais que estavam nas diferentes janelas do brinquedo.

No decorrer da atividade fomos colocando as diferentes questões relativas ao nome do animal e ao som que produzia, como passamos de seguida a descrever:

- *Que animal é este aqui branco e preto?* (Educadora Estagiária)
- *É uma vaca. Muu muuu!* (Miguel)

(Nota de campo, 9 de dezembro de 2014)

Importa referir que nesta atividade levámos alguns brinquedos que eram animais de peluche, os quais fomos apresentando à medida que referíamos um determinado

animal. As crianças manifestaram-se surpreendidas face ao som e ao movimento que estes brinquedos faziam, dizendo: *Eu quero!* (Pedro); *É meu...* [diz agarrando o brinquedo]. (Rodrigo)

A atividade desenvolveu-se deste modo até ao final da exploração de todos os animais e as crianças, permaneceram motivadas e fascinadas pelos brinquedos novos e pelos sons e movimentos que estes faziam.

Que animal é este aqui, em cima? [apontamos] (Educadora Estagiária)

- *Gato!* (Beatriz 2)

- *E como faz o Gato?* (Educadora Estagiária)

- *Miau...* (Miguel)

(Nota de campo, 9 de dezembro de 2014)

O Miguel, criança mais velha, e também a mais desenvolvida ao nível da linguagem, respondeu às questões colocadas, mas, não queria tocar nos brinquedos. Tinha receio de os agarrar e de lhes tocar. O mesmo se passou com a Beatriz que no desenrolar da atividades foi muito pouco participativa e demonstrou sempre pouca emoção, já o Nuno demonstrou admiração e permaneceu alguns minutos de olhos fixos no brinquedo (gato), que miava e se mexia tal como se de um gato verdadeiro se tratasse. Aos animais anteriormente referidos seguiu-se a exploração de outros animais, como o porco, o cão e o coelho.

A maioria das crianças aderiu à atividade e permaneceu motivada, sendo necessário ter em conta que se tratava de um grupo de crianças muito novas, algumas ainda sem terem completado 1 ano de idade.

O último animal que apresentámos foi o cavalo e, tal como fizemos anteriormente, questionámos as crianças sobre o nome do animal.

- *Que animal é este aqui grande?* [referíamo-nos a um cavalinho de baloiço] (Educadora Estagiária)

- *É um cavalo* (Miguel).

- *Cavalo...* (repetiram algumas das outras crianças).

- *Grande* (levantou-se e agarrou-o). (Rodrigo)

- *Quem quer andar no cavalo?* (Educadora Estagiária)

- *Eu!* (Pedro)

- *Eu!* (Beatriz)

(Nota de campo, 9 de dezembro de 2014)

O cavalo foi propositadamente deixado para o fim pois, era um cavalo de baloiço onde as crianças puderam sentar-se e baloiçar-se assim como escutar o seu som

e o seu cavalgar. O Miguel e a Beatriz mais uma vez tiveram receio de tocar e brincar com o animal.

O gato, o cão, o coelho, a vaca, o porco e o cavalo permaneceram na sala durante o dia de estágio e foi constante o contacto das crianças com estes. O Cavalo foi o mais solicitado, as crianças pressionavam os botões para ouvirem o som, empurravam-no para que se baloiçasse e queriam sentar-se nele para se baloiçarem.

2. Contexto de educação pré-escolar

2.1. Contexto institucional

No que se refere à prática educativa desenvolvida ao nível do jardim-de-infância esta decorreu numa instituição da rede pública, enquadrada num Agrupamento de Escolas, do concelho de Vimioso, distrito de Bragança.

O estabelecimento de ensino tinha sofrido obras recentemente e acolhia em si todas as crianças do concelho, ao nível do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. No que se refere ao jardim-de-infância o estabelecimento integrava três grupos, organizados por idades: grupo de 3 anos; 4 anos e de 5 anos.

As vias de acesso à instituição encontravam-se em bom estado. A área circundante contava com serviços (Câmara Municipal, bancos, correios, farmácia, minimercado, tribunal, junta de freguesia, restaurantes e cafés) e com alguns espaços de lazer (parque de diversões, casa da cultura, onde funciona o cinema, a biblioteca municipal, o pavilhão multiusos).

No que diz respeito às instalações, tratava-se de um edifício de 2 pisos. Ao nível do rés-do-chão encontravam-se em funcionamento o jardim-de-infância, a secretaria, o bar, a direção, a cozinha, o refeitório, a sala de educação especial e uma sala de 1º ciclo, que integrava uma aluna portadora de deficiência física. No 2º piso encontravam-se as restantes turmas de 1º, 2º e o 3º ciclo, do Ensino Básico. Neste espaço estava ainda a sala dos professores, a biblioteca, o centro de recursos e a papelaria.

O edifício escolar apresentava uma planta bem definida e estruturada com amplas janelas que permitiam a entrada da luz natural. Encontrava-se devidamente equipado ao nível de aquecimento e instalações sanitárias. O espaço contava ainda com um pavilhão para a prática de atividade física, um parque infantil para o pré-escolar, um campo de jogos, um jardim e espaços amplos que permitiam às crianças e aos adolescentes brincarem e se divertirem.

O espaço destinado ao jardim-de-infância contava com três salas de atividade, instalações sanitárias para crianças e para adultos, uma sala de professores e um parque infantil. As salas encontravam-se ligadas por um amplo corredor, no qual se encontravam cabides para as crianças arrumarem os seus pertences, bem como algumas mesas e cadeiras para a realização dos lanches ou outras atividades.

No que se refere aos recursos humanos, no ano letivo em que decorreu o estágio, 2014-2015, contava com 54 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, distribuídas por 3 salas, como já referimos. O corpo docente do jardim-de-infância incluía 6 educadoras de infância, três titulares de grupo e três de apoio, assumindo uma coordenação da instituição. As educadoras trabalhavam a pares, portanto integrando duas cada sala.

No que diz respeito ao pessoal não docente contava apenas com 2 auxiliares. Uma encontrava-se exclusivamente na sala dos 3 anos e a outra dividia o tempo entre a sala dos 4 e dos 5 anos. Na hora do almoço às crianças almoçavam e permaneciam na instituição, incluindo Atividades de Animação e Apoio à Família, que eram asseguradas por profissionais contratados pela Câmara Municipal e pela Santa Casa da Misericórdia.

2.2. O grupo de crianças

Tal como referem as OCEPE (ME/DEB, 2002), as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento.

O grupo com a qual desenvolvemos a ação educativa em contexto pré-escolar era constituído por 17 crianças, com três anos de idade, e sendo dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. As crianças residiam treze na Vila e quatro em aldeias ao seu redor. As crianças provenientes das aldeias, duas deslocavam-se nos transportes escolares, assegurados pela Câmara Municipal e as outras duas em viaturas particulares.

Por dados fornecidos pela educadora, sete crianças tinham frequentado a creche e as restantes tinham estado ao cuidado de familiares ou de amas.

Relativamente à assiduidade das crianças, havia três inscritas que, por razões de natureza familiar, não frequentaram o jardim-de-infância e uma que integrou o grupo a meio do ano, mas que passado um mês deixou de frequentar.

No que se refere ao desenvolvimento global do grupo tratava-se de crianças que manifestavam autonomia e, de uma maneira geral, revelavam interesse pelas atividades promovidas, por proposta quer dos adultos quer do grupo de crianças. Da observação da

sua ação, entendemos considerar que se revelavam competentes do ponto de vista da concretização de jogos e atividades diversos, bem como com grande curiosidade pela descoberta e exploração do mundo à sua volta. No grupo não se verificava a existência de crianças com problemas físicos ou com dificuldades de aprendizagem.

Sendo as crianças membro de uma família que as influencia diariamente e as encaminha no seu percurso de desenvolvimento, é importante conhecermos alguns aspetos da sua estrutura familiar, no sentido de melhor poder compreendê-las e apoiá-las. Como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 2002) “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25)

Quanto à situação socioeconómica e habilitações académicas dos pais, os dados podem ser observados no gráfico 1.

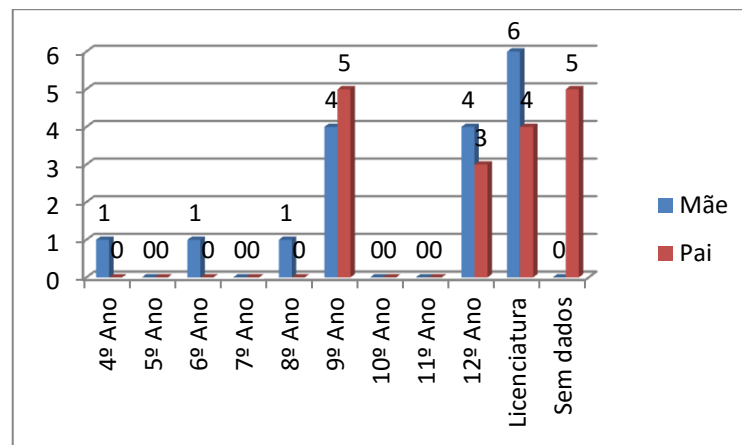


Gráfico nº 1 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS

Pelo que pode observar-se nos dados apresentados no gráfico 1, o grupo de mães possuía habilitações académicas ligeiramente mais elevadas. A maioria (n=10) tinham habilitações académicas superiores ou iguais à escolaridade básica obrigatória e as restantes (n=7) inferiores, que se situavam entre o 4.º e o 9.º ano de escolaridade. No que se refere ao grupo de pais, é de referir que, nas fichas de inscrição das crianças, não existiam dados relativamente às suas habilitações académicas de cinco pais, quatro eram licenciados, três possuíam o 12.º ano e cinco o 9.º ano de escolaridade.

Quanto à constituição do agregado familiar, de acordo com informação proporcionada pela educadora cooperante, a maioria (n=14) vivia em famílias de tipo

nuclear e três em agregados monoparentais alargados. Na sua maioria, os progenitores eram jovens, situando-se a sua faixa etária entre os 25 e os 40 anos de idade.

Das 13 crianças que frequentavam, assiduamente, o jardim-de-infância apenas 4 tinham irmãos com quem brincar em casa.

2.3. A organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo sustentava-se num conceito de aprendizagem pela ação, que a educadora promovia e na qual procurei integra-me, indo ao encontro de princípios educativos defendidos pelo Modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011). A aprendizagem pela ação é definida por Hohmann e Weikart, (2011), como “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam (p.52), pela experiência direta e imediata com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos” sendo isto “condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (p.22). Para que a criança possa aprender pela ação, o meio em que está inserida e em que trabalha diariamente, deve ser facilitador de exploração dos recursos disponíveis, securizante e construído de modo a permitir essa ação. Aspetos que nos mereceram atenção e reflexão ao longo da prática educativa.

2.4. Organização do tempo – A rotina diária

A rotina diária no jardim-de-infância deve ser flexível, embora deva incluir momentos de rotina que se repitam todos os dias e que levem a que a criança tenha perceção do tempo. Como referem Hohmann e Weikart (2011), “A rotina permite às crianças antecipar o que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8).

Deve existir uma preocupação primordial para que a rotina diária tenha sempre em conta a interação criança/criança, criança/adulto e possibilite atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo. Para Oliveira-Formosinho (2013) criar uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 87).

Assim na elaboração da rotina diária do grupo dos três anos, atendemos aos aspetos anteriormente referidos e ainda à possibilidade da existência de oportunidades de trabalho em ambientes diversificados. Embora houvesse uma grande flexibilidade na gestão do tempo, devido à faixa etária das crianças deste nível educativo, a rotina foi estruturada do seguinte modo:

Período da manhã:

9h00 – 9h10 - Momento de receção das crianças no hall de entrada (tempo destinado a atividades livres enquanto se reúnem todas as crianças do grupo).

9h10 – 9h45 - Tempo de grande grupo: Conversa em grande grupo (envolve todas as crianças, educadora, estagiária e assistente operacional). Tempo em que todo o grupo se encontra envolvido, podendo partilhar informações importantes sobre a sua vida, ou sobre acontecimentos do quotidiano. Atualização dos quadros reguladores: presenças e tempo. Diálogo sobre as atividades a realizar.

9h45 – 10h20 – Tempo de atividade orientada: Este tempo é destinado à realização de uma atividade que o adulto escolheu com um determinado objetivo, de forma a dar resposta às OCEPE e de acordo com as necessidades das crianças. Por norma as crianças trabalham em grande grupo, de forma a permitir a interação grupal, a troca de ideias e saberes, a experimentação dos materiais, bem como a resolução de problemas individuais e coletivos. As propostas apresentam um grau de dificuldade de acordo com o desenvolvimento das crianças.

10h20 -11h00 – Higiene/lanche/recreio. As crianças lancham no hall de entrada com as restantes crianças do jardim-de-infância e, posteriormente, se o tempo o permitir, vão para o espaço exterior, onde desfrutam dos equipamentos do parque infantil, jogam à bola, fazem jogos. Se as condições atmosféricas forem adversas, permanecem nos corredores em brincadeiras livres, sempre com supervisão dos adultos.

11h00 – 12h15 – Continuação da atividade orientada seguida de atividades livres: Por norma, este tempo destina-se a terminar os trabalhos anteriormente iniciados. À medida que as crianças terminam os seus trabalhos escolhem livremente a atividade que querem realizar, que pode ser individual ou em pequenos grupos.

12h15 - 14h00 – Higiene/almoço/Higiene/ AAAF (atividades de animação e apoio à família).

Período da tarde:

14h00 – 14h05 – Tempo de relaxar. As crianças ouvem música clássica e ficam em silêncio por breves minutos.

14h05 – 14h20 – Atividade orientada (planificada com nas necessidades e nos interesses manifestados pelas crianças). Realizam atividades lúdico pedagógicas

que visam dar continuidade a conteúdos/temáticas que se estão a vivenciar no momento.

14h20 – 14h55 – Tempo de trabalho individual/ tempo para a criança planear/fazer.

Este tempo destina-se à realização de atividades da iniciativa da criança nas diferentes áreas da sala (quer individualmente quer em pequenos grupos). Em grande grupo, cada criança decide/planeia o que pretende fazer e partilha as suas ideias com as outras crianças e com o adulto. Posteriormente, as crianças iniciam a tarefa que escolheram. Neste momento utilizam os materiais disponíveis em cada uma das áreas e interagem com os pares e com os adultos presentes.

14h55 – 15h00 – Arrumação da sala/materiais.

15h00 – 15h20 – Tempo para refletir/avaliar e sugerir novas propostas de trabalho. Em grande grupo as crianças são incentivadas a falar/opinar sobre as atividades realizadas.

15h20 – Fim das atividades letivas. As crianças vestem os casacos e preparam-se para ser entregues às famílias/responsáveis das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Ainda no que se refere à rotina, consideramos importante salientar que as atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) compreendiam cerca de 45 minutos e estavam integradas no horário da componente letiva. Considerando a disponibilidade dos responsáveis pelas mesmas, a realização dessas atividades foi distribuída da seguinte forma:

- Terça-feira das 11h30 às 12h15 – Atividade física e desportiva.
- Quinta-feira das 11h30 às 12h15 – Inglês.
- Sexta-feira das 11h30 às 12h15 – Aprendizagem da música.

A rotina diária das crianças faz também parte a valência das Atividades de Animação e Apoio à Família. Esta é apoiada por dois grupos, um pertencente à Camara Municipal e outro à Santa Casa da Misericórdia, as quais asseguram o serviço de almoço e o prolongamento de horário. Importa ainda referir que a instituição conta com uma educadora que articula com as educadoras da componente letiva.

2.5. O espaço/sala

A sala apresentava um formato retangular, era ampla e permitia que as crianças circulassem livremente no espaço. Esta tinha janelas que davam para o interior e

exterior, o que permitia que as crianças usufruíssem de espaços bem iluminados e arejados. As paredes encontravam-se pintadas de cor clara e integravam diversas produções das crianças. As cadeiras e as mesas eram em número e tamanho adequado.

As áreas da sala estavam delimitadas por armários baixos, apresentando limites bem definidos e reconhecíveis de modo a permitirem que as crianças tivessem boa visibilidade sobre todas as áreas, para assim, poderem ver os materiais que as diferentes áreas possuíam e a atividade que cada colega estava desenvolver no momento.

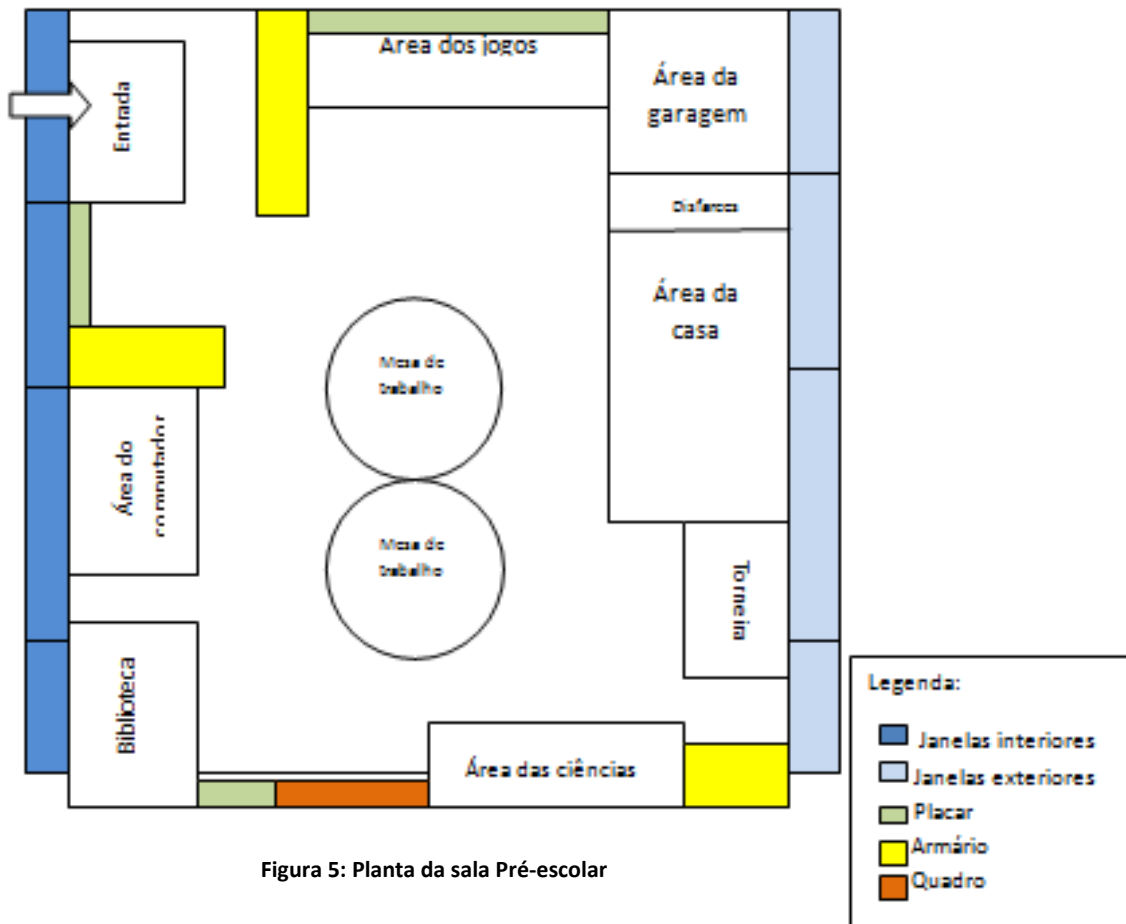
A organização da sala por áreas é indispensável para a dinâmica do grupo, para que lhes possa permitir uma maior autonomia e responsabilidade e “para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163).

Sabemos também que a interação entre crianças com experiências e saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Por isso, é importante criar espaços que favoreçam o trabalho em grupo, em pequenos grupos e em pares, em que a criança consiga expor as suas ideias, dar opiniões, demonstrar os seus interesses, falar e resolver conflitos. Atendendo aos gostos e características das crianças do grupo dos 3 anos, a sala foi organizada por áreas de interesse bem definidas e identificadas, que conduziam as criança a diferentes tipos de experiências e lhes possibilitavam a realização de jogos, a partilha de ideias para o desenvolvimento e execução de projetos diversos permitindo às criança ganharem confiança, desenvolverem a sua autonomia, aprenderem a partilhar, a ouvir e a fazerem-se ouvir. Como refere Oliveira-Formosinho (2013):

Esta organização da sala por áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas. Assim tome-se com exemplo uma sala de atividades organizada em: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (p.83).

As áreas de trabalho foram sofrendo ligeiras alterações para atender aos interesses e desafiar as crianças à exploração, pois, como defende Horn (2004) “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (p.20). No início do ano letivo existiam na sala sete áreas de trabalho, tento sido, mais tarde, incluída a área das ciências. Assim, a sala passou a encontrar-se organizada, integrando: a área da mesa grande – local de reunião

e conversa em grande grupo; a área da casa (cozinha, quarto e disfarce); a área dos carros/ garagem; a área dos jogos – Puzzles e construções; a área da biblioteca; a área do computador; a área da expressão plástica (desenho, pintura e modelagem) e a área das ciências. No sentido de melhor poder compreender-se como se encontravam estas áreas distribuídas no espaço, apresentamos a planta da sala na figura 5.



A organização destas áreas teve como finalidade promover a ação das crianças através de variadas explorações e manipulações de objetos, promovendo um aumento da iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Todas as áreas se apresentavam devidamente etiquetadas e equipadas com materiais didáticos que visam promover o desenvolvimento das crianças, através de jogos e brincadeiras diversas. Horn (2004) salienta que “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar” (p.19). Procedemos, em seguida, à caracterização de cada área relativamente aos materiais e às possibilidades pedagógicas que ofereciam.

No centro da sala existia uma área de trabalho, onde todos os dias se dialogava, cantavam os bons dias e faziam os trabalhos em grande grupo. Esta área estava equipada com mesas e cadeiras adequadas à idade das crianças.



Figura 6: Mesas de trabalho em grupo

A área da casa encontrava-se organizada de modo a retratar espaços semelhantes aos de um contexto familiar. Como refere Oliveira-Formosinho (2013):

A criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social. É uma imersão na célula social básica -a família-, seus papéis e suas relações interpessoais específicas (p. 84).

O espaço de cozinha encontrava-se equipada com um armário para guardar loiça, um lava-loiças, um fogão com forno, uma mesa com cadeiras e diversos utensílios próprios para este espaço, como recipientes para cozinhar (panelas, tachos), variados talheres, copos, chávenas, pratos, alimentos plásticos (frutas e legumes), tábua de passar a ferro e ferro, vassoura e apanhador.

No espaço do quarto existia uma cama, um carrinho de bebé, uma alcofa, um toucador, armários, bonecos, roupinhas e sapatos variados, secador e escova de cabelo.

A área dos disfarces contava com um varão onde estavam penduradas diversas roupas e acessórios que as crianças podiam vestir e utilizar para disfarçar-se e representar papéis e situações diversos. Neste sentido, importa considerar que, segundo Weikart e Hohmann (2011), “proporcionar espaço para mais do que um tipo de brincadeiras de faz-de-conta é, também uma recomendação importante” (p. 188).

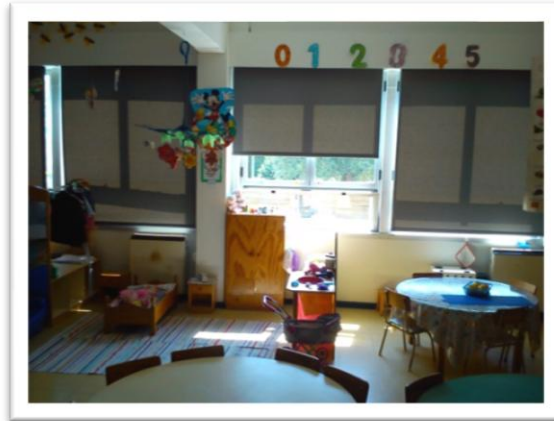


Figura 7: Área da casa

Quanto à área dos jogos, tinha um armário onde se guardavam os puzzles. Esta encontrava-se dividida em dois espaços, um para a realização de puzzles e outro para as construções. Enquanto para fazer construções as crianças se sentavam no chão, para fazer os puzzles sentavam-se nas mesas de trabalho. É de salientar que as construções podem, muitas vezes, suscitar brincadeiras de faz-de-conta, pelo que, como refere Oliveira-Formosinho (2013) a “criança que vai para a área das construções está imersa na realidade através de outros papéis: o de pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil. Está imersa no mundo das profissões e (...), portanto, em papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro mundo” (p. 84). Esta área contava com um conjunto variado de legos e blocos de construção. Aqui as crianças faziam torres, construíam estradas, entre outras construções. No que diz respeito aos puzzles, estes eram em número muito reduzido e pouco cativantes.



Figura 8: Área dos jogos

A área da garagem contava com um armário com prateleiras onde as crianças arrumavam os carros. O tapete que demarcava a área tinha o desenho de estradas, o que permitia às crianças brincarem como se estivessem numa pista. Existiam diversos carros, com cores, tamanhos e formas diferentes. No local estava ainda uma bancada de trabalho de oficina, mas as ferramentas eram em número reduzido.



Figura 9: Área da garagem

A área do computador, encontrava-se equipada com uma secretária e um computador. Estes equipamentos para além de serem utilizados para a abordagem à escrita, serviam também para as crianças ouvirem música, verem vídeos e terem acesso a jogos didáticos. Nem todas as crianças gostavam de estar neste espaço, mas, as que o frequentavam gostavam sobretudo, de escrever o seu nome. A sala contava ainda com um projetor de vídeo, ligado ao computador e com acesso à internet, recursos que nos forma úteis para o desenvolvimento de algumas atividades, pesquisa de informação e da mesma. Weikart e Hohmann (2011, citando Hohmann, 1990) referem que:

As crianças que são bem-sucedidas com os computadores por via do entusiasmo que demonstram atraem, por vezes, outras que possam acompanhá-las nas suas actividades. Ansiosas para mostrar as suas capacidades, estes “especialistas” ajudam as crianças mais retraídas no uso dos computadores (p.209).



Figura 10: Área do computador

A biblioteca apresentava uma área confortável. Estava equipada com um sofá e com um armário com prateleiras onde estavam expostos diversos livros. Esta tinha como finalidade que as crianças contactassem com diversos livros e através deles fossem guiadas pelo seu imaginário. Este espaço servia muitas vezes para que eu ou a educadora contássemos histórias. Os livros foram sendo substituídos por outros ao longo do ano, para que as crianças fossem sendo cativadas a frequentar esta área e a ganhar gosto pela leitura, Como refere Mata (2008) “os contactos precoces com a

leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos” (p.71).



Figura 11: Área da biblioteca

Na área da expressão os materiais (de desenho, pintura, colagem e de modelagem) encontram-se ao acesso das crianças, podendo usá-los autonomamente.

No que se refere à realização dos trabalhos de expressão plástica, esta decorria nas mesas que se encontravam no centro da sala e que, como referimos anteriormente, eram também utilizadas para a concretização de atividades em grande grupo.

Considerando que, como refere Oliveira-Formosinho (2013), a sala de atividades “não tem que uma organização totalmente fixada do início ao seu término”, pois “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (p. 84), a meio do ano letivo procedemos à integração da área das ciências. A ideia surgiu na sequência da realização de sementeiras de milho e de flores, ao que as crianças aderiram com muita motivação e empenho em encontrar um lugar onde pudessem observar e acompanhar o processo de germinação e crescimento das plantas. Podendo oferecer um leque mais alargado de atividades lúdicas e investigativas resolvemos incluir nela diversos materiais e ir enriquecendo-a à medida que outras necessidades emergindo. Assim, esta área encontrava-se equipada com recipientes para uso de água, com lupas, seringas, medidores, e com objetos que permitiam, medir, identificar texturas e seriar, como por exemplo, arroz, milho, pedras, grão-de-bico, conchas, rolhas de cortiça, tampas de plástico, palhinhas, cascas de noz entre outros.



Figura 12: Área das ciências

No decorrer do ano letivo uma outra alteração foi feita na sala. No início do ano as crianças sempre que iam trabalhar para as áreas utilizavam colares com os símbolos das áreas para identificar a área da sala para onde iam trabalhar e delimitar o número de crianças por cada área. Com a progressiva conquista de autonomia por parte das crianças, esses colares foram retirados e foi construído um quadro de frequência das áreas. Este encontrava-se dividido por áreas e por período da manhã e da tarde. As crianças colavam a sua foto no local para onde queriam ir consoante estivessem no período da manhã ou da tarde, indicando as suas preferências de trabalho e atividades em que se envolviam.

2.6. Espaço exterior

O espaço exterior, como se refere nas OCEPE (ME/DE, 1997), é um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa e “permite uma diversidade de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades (p.39).

O jardim-de-infância dispunha de uma área de recreio ao ar livre, equipado com um escorrega, com zona de escalada e com uma roda giratória. O piso era de areão e permitia que as crianças desenvolvessem brincadeiras de faz-de-conta recorrendo ao uso de baldes de praia, pás, ancinhos, peneiras, formas, camiões, tratores, e outros materiais existentes no jardim- de-infância. Ao seu dispor as crianças tinham ainda, cordas, bolas e arcos. É também de referir que no espaço existiam duas oliveiras que tornavam o local mais fresco e permitiam que as crianças brincassem à sombra, como a imagem da figura 13 permite observar.



Figuras 13 e 14: Parque infantil

As crianças podiam ainda utilizar o campo de jogos do Agrupamento de escolas, no qual várias vezes realizámos jogos e brincadeiras diversas.

2.7. Quadros reguladores do quotidiano pré-escolar

Nas paredes ou placard encontravam-se afixados diferentes quadros reguladores ou instrumentos de monitoragem como designa Niza (2013), referindo que estes devem ser de utilização participada por educadores e pelas crianças. Na sala dos 3 anos existiam seis quadros: o quadro das presenças, o quadro do tempo, o quadro de aniversários, o quadro das regras da sala, quadro de responsabilidades e o quadro de frequência das áreas. Estes tinham como finalidade ajudar a integrar a criança na rotina diária da sala e a ganhar autonomia. De acordo com Folque (1999) “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p.9).

O quadro das responsabilidades aparecia afixado na sala com a forma de um comboio. Em cada janela das carruagens estava a fotografia de uma criança. Por baixo do comboio estava colada uma tira de velcro. Nesta fita existia uma seta que apontava para o nome do responsável do dia. As crianças eram já capazes de perceber o sentido e elas próprias alteravam a direção da seta, passando de um colega para outro. O responsável do dia realizava as tarefas de formar os comboios de entrada e saída da sala, atualizar os quadros reguladores e verificar se a sala se encontrava devidamente arrumada.

O quadro de presenças surgia sob a forma de uma figura de casa, em que cada janela, identificada de uma cor diferente, correspondia a um dia da semana. Esta servia para que todos os dias a criança responsável identificasse os colegas que estavam presentes na sala e os que faltavam, indo em simultâneo construindo o sentido das

unidades de tempo (dia e semana). Em algumas janelas estavam identificadas as atividades de enriquecimento curricular do dia, o que ajudava a melhor situar e memorizar o nome dos dias.

O quadro do tempo encontrava-se dividido em duas partes. Numa encontrava-se a imagem de uma casa com a figura de um coelho, na qual as crianças diariamente colavam a imagem correspondente às condições atmosféricas observadas no dia. Na outra encontrava-se uma tabela com todos os símbolos correspondentes às condições atmosféricas, na qual as crianças assinalavam o estado do tempo daquele dia. No final da semana realizava-se uma análise conjunta da tabela, indo aos poucos, como referem Castro e Rodrigues (2008) compreendendo a sua funcionalidade. O quadro do tempo tinha como finalidade ajudar as crianças a conhecer as condições meteorológicas e a aprenderem a fazer registos.

O quadro de aniversários aparecia estruturado através de um painel alusivo às estações do ano. As fotografias das crianças encontravam-se, primeiramente, afixadas sobre a imagem de relva e à medida que estas iam fazendo anos iam sendo afixadas na figura de uma árvore, correspondente à estação do ano em que faziam anos. Desta forma trabalhavam para além das datas comemorativas/aniversários as estações do ano.

O quadro das regras da sala foi construído a partir de uma história a “Escolinha do Ruca”. As regras foram construídas em conjunto com as crianças e discutidas, no sentido de melhor poderem ser aceites e respeitadas por todos. As regras da sala, tais como, aguardar cada um pela sua vez de forma organizada, prestar atenção ao que diz a educadora, arrumar os materiais no lugar, trabalhar em silêncio e entrar na sala devagar, encontravam-se, devidamente, identificadas com imagens e texto.

O quadro de frequência das áreas foi o último a ser inserido na sala e encontrava-se representado numa tabela de dupla entrada. Na parte superior surgiam os nomes e as imagens das áreas e na lateral esquerda a identificação do período da manhã, a amarelo, e do período da tarde, a azul. As crianças sempre que iam para as áreas da sala sabiam que deviam colocar as suas fotografias na área em que escolhiam trabalhar e tinham em atenção se estavam no período da manhã ou da tarde.

Todos estes instrumentos foram construídos, com base no diálogo entre todos os elementos do grupo, adultos e crianças, procurando que as crianças expressassem as suas opiniões sobre os mesmos e se implicassem assegurar o seu bom funcionamento.

IV - Descrição e análise da ação educativa em contexto Jardim-de-Infância

A prática de ensino supervisionada desenvolvida em contexto pré-escolar decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2014-2015, três dias por semana, e nesse período procurámos que as crianças usufruíssem de oportunidades diversas de aprendizagem, valorizando lúdico como meio de desenvolvimento/aprendizagem. Estas decorreram sobre o olhar atento e dialogante dos adultos, permitindo-nos entender as suas particularidades e ir ao encontro das suas necessidades formativas.

Assim, e não nos sendo possível apresentar todas as situações de ensino aprendizagem que desenvolvemos, descrevemos e analisamos, neste capítulo um conjunto de quatro, tentando, através delas, retratar a ação educativa e investigativa que desenvolvemos.

1. Observar e descobrir: a brincar fazer ciência

Considerando que um dos tópicos do projetos curricular incidia sobre o conhecimento de elementos da natureza local, relacionados com a fauna e a flora, e porque uma criança, no tempo de acolhimento, abordou que a mãe tinha ido apanhar terra, resolver promover a reflexão em torno da utilidade deste produto e tirar dele partido, colocando-lhe a questão: Para que serve a terra? Das 12 crianças presentes, nesse dia, nem todas responderam, mas as que o fizeram apontaram para dois tipos de representações sobre a sua utilidade, designadamente:

- O cultivo de plantas: incidindo em plantar, semear e ajudar a crescer as plantas, ou seja, para o processo de germinação, como os enunciados mostram: *Para plantar* (Martim)⁴; *Para crescerem flores* (Sara); *Para as batatas* (Filipe); *Para os legumes* (Guilherme); *Para as flores* (Jorge).

- O brincar: em que uma criança entendeu a utilidade da terra em função das oportunidades lúdicas que lhe proporcionava, ou seja: *Para brincar com a pá, com o trator* (Tomás).

Demos continuidade ao diálogo, perguntando quem gostava de brincar com terra. Aqui a resposta de todos foi que sim, ou que gostavam, mas surgiram também algumas justificações, que indiciavam ser limitadas as oportunidades de brincar com este afirmativa. Os fatores climatéricos encontravam-se elementos constrangedores da possibilidade de manipulação, indicando: *Está molhada e não podemos, senão ficamos*

⁴ O nome das crianças é fictício para salvaguardar o seu anonimato.

doentes (Luana); *E todos sujos* (Henrique). Na expressão do falar de alguns e, por algumas, palavras proferidas percebia-se entenderem essa ação sensorial como algo que dá prazer. Entre as situações de que falavam, surgia ainda a da realização de sementeiras, enunciando que familiares tinham feito, sobretudo ao nível de flores.

Debatidas estas questões resolvemos propor às crianças ir brincar com a terra e o Martim retomou a ideia referida, indicando que podíamos “apanhar terra” e “semear coisas”. Questionámo-las ainda, sobre onde haveria terra e o que seria preciso para a colher, identificando alguns espaços, como: nos *quintais*, *jardins*, *recreio da escola* e nos *campos* (vários). Ao nível dos utensílios, indicaram ser necessário uma *pá* (Tomás), *balde* (Martim) e *sacho* (Valentim).

Conforme o combinado fomos colher e brincar com a terra no parque da instituição, o que suscitou grande azáfama em procurar pás para fazer com que a terra ficasse mais solta e poder colhê-la, como o exemplo da figura 15 dá conta.



Figura 15: Colher a terra para brincar e poder semear

Da observação realizada, importa sublinhar que algumas crianças se limitaram a colher a terra, enquanto outras procuravam pauzinhos e pedras para a remexer. O confronto com estar dura a terra, fez com percebessem que é diferente da areia. O vaso com a terra colhida foi levado para o átrio do jardim-de-infância para então podermos fazer sementeiras em vasos.



Figuras 16, 17 e 18: Sementeiras e crescimento de plantas

Acordámos fazer o cultivo de plantas, utilizando dois modos diferentes de germinação. Assim, num vaso plantámos um bolbo de gladiolo e numa floreira semeámos milho. No sentido, de as crianças poderem observar e acompanhar o processo de germinação, procedemos nesse dia ao registo da sementeira e da plantação. As crianças foram colocando a terra e depois as sementes, cobrindo-as e regando-as. Não podendo fazê-lo todas ao mesmo tempo, foi importante saber aguardar a vez, participar e respeitar o direito a todos participarem, princípios que, como vimos no quadro teórico fazem parte da cidadania de cada um, a qual é importante aprender pelo exercício da mesma. Assinalámos o dia da sementeira (8 de abril/2014) no calendário e as crianças fizeram o registo da atividade, através do desenho. Os vasos foram colocados em cima de um armário da sala, perto de uma janela, podendo assim receber luz natural.

As crianças iam várias vezes ao dia observar, e nas suas brincadeiras de faz-de-conta começaram a estar presentes este tipo de atividades e comentários. Entre esses jogos, uma criança (Eva) fez de conta que ia para a horta semear e pediu a outra (Vera), atribuindo-lhe o papel de filha, que a ajudasse.

Passados oito dias foi possível observar que o milho germinou e, depois continuou a crescer, como a imagem da figura 18 permite observar. Todavia, sem que percebêssemos porquê, o bolbo que plantámos nunca chegou a germinar, gerando alguma decepção entre as crianças, mas também o questionamento sobre o porquê de tal acontecer. Entre as responsabilidades das crianças passaram a constar o cuidar do que semearam, tendo que ter cuidado para não se estragar, por falta ou por excesso de água.

- **Criando uma área de ciências**

Procurando ampliar as oportunidades de se questionar, formulando hipóteses, observar, experimentar e verificar, bem como de, numa vertente lúdica e educativa, se envolverem nesse tipo de ações, propusemos às crianças criarmos na sala uma nova área de trabalho/jogo. Neste âmbito, Martins et al. (2009), alertam para a importância de as crianças poderem vivenciar no jardim-de-infância

situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas (pp. 12-13).

Reunidos, em grande grupo, dialogámos sobre a ideia de criarmos uma área em que pudéssemos brincar a fazer de conta que éramos cientistas e, por conseguinte,

realizarmos experiências e descobrir os resultados. Procurámos, ainda, auscultar as suas opiniões e sugestões sobre a organização da mesma. A participação das crianças nesse diálogo deixou perceber que a ideia era do seu agrado, sendo apontadas algumas iniciativas a promover, como o seguinte excerto deixa perceber:

- *Eu quero, vai ser bom* (Martim)
- *Eu também e vamos fazer experiências* (Henrique)
- *Podemos passear e descobrir coisas para trazer* (Sara)
- *Semear mais flores* (Jorge)

(Nota de campo, 20 de abril de 2015)

Ainda que não fossem enunciados pelas crianças objetos a incluir na área e como organizá-la, todavia, os enunciados revelam expectativas positivas em relação à sua criação e à possibilidades de encontrar meios que permitam o seu enriquecimento. Perguntámos-lhes o que lhes parecia precisarmos para construir esse espaço, sendo indicado por elas: mesas e cadeiras (Martim); água e terra (Valentim); “coisas” (Guilherme) e “muitas coisas” (vários). As ideias apresentadas mereceram a concordância do grupo, discutimos onde poderíamos colocar as mesas. Sugerimos utilizar um espaço, que se apresentava livre, com boa luminosidade e localizado perto de um armário, o qual poderia ser também utilizado para dispor ou guardar os materiais dessa área e ficar com espaço livre nas mesas para realizarem as atividades. As crianças concordaram com a ideia e, em seguida, procedemos à organização da área.

Fomos ao átrio da instituição, buscar duas mesas que estavam disponíveis, colocámo-las no espaço definido e forrámo-las com um plástico para que não se sujasse ou estragassem com a realização dos trabalhos. A seguir mostrámos às crianças alguns objetos e produtos que tínhamos levado para integrar na área, nomeadamente: copos medidores, lupas, palhinhas, pedras, conchas, arroz, milho, rolhas de plástico e de cortiça, garrafas e uma tina, em plástico, entre outros.

Colocámos ainda outra questão, acerca do nome a atribuir-lhe. As crianças não sugeriram nenhum nome, pelo que e pretendendo se implicassem em fazer escolhas, propusemos-lhes escolher entre duas opções: área de experiências ou área das ciências. A opção da maioria foi por esta segunda opção, pelo que passámos a indicá-la por essa designação e procedemos mais tarde à sua identificação.

Num outro momento, dialogámos, em grande grupo, sobre o número de crianças que poderiam frequentar esta área, estipulando irem duas crianças, no sentido de

poderem envolver-se em trabalhos conjuntos, de forma ordeira e a assumir uma atitude investigativa. Junto dela incluímos, também, livros com imagens de experiências no sentido de desafiar as crianças a novas e experiências.

Propusemos, no período da tarde do próprio dia, a realização de uma experiência sobre flutuação de objetos, procurando ajudar as crianças a melhor compreenderem a funcionalidade da nova área e a importância de utilizar e tirar partido dos materiais que aí estavam disponíveis e outros que viessem a ser nela incluídos.

• **Prever e observar se “flutua ou afunda”**

De modo a poder participar, em simultâneo, todo o grupo de crianças e tornar possível que pudessem observar, estando confortavelmente sentadas, recorreremos à mesa grande de trabalho⁵, para concretização da experiência. Colocámos, em cima da mesa, os seguintes materiais: um recipiente transparente com água; duas pedras pequenas, mas de diferentes dimensões, sendo uma mesmo pequena e a outra nitidamente maior, grãos de arroz que fomos buscar à área criada e, ainda, uma maçã. Trata-se de materiais, em que os três primeiros são mais densos que a água e, por isso, e último menos denso e, por isso, flutua.

Solicitámos as crianças a observarem estes materiais e a nomearem-nos e, depois, auscultámos as suas opiniões sobre que aconteceria ao colocarmos na água, ou seja, se iriam ao fundo ou ficariam no cimo da água a flutuar. As perceções das crianças encontram-se apresentadas na tabela 1.

Tabela 1: Previsões sobre flutua ou afunda

	Flutua	Afunda	Não sabe/não responde
Pedras:			
Grande	1	8	3
Pequena	9	3	
Arroz	9	2	1
Maça	2	10	

Como os resultados permitem observar as perceções da maioria do grupo de crianças são influenciadas pelo tamanho e peso dos objetos e não pelo tipo de constituição do mesmo, o que se torna mais evidente na previsão feita em relação às

⁵ Como referimos no capítulo III, trata-se duas mesas juntas que faziam uma mesa grande de trabalho.

pedras. Não se pretende que as crianças desta faixa etária compreendam e denominem estes conceitos e, por conseguinte, que dessem uma resposta certa, mas apenas explorar o que acontece e, contribuir para que se interroguem, sobre o fenómeno. Tendo solicitado as crianças a explicitarem as suas percepções, não apresentaram explicações, alguns diziam apenas “porque sim” (várias) outras referiram o tamanho.

Procedemos à realização da experiência e à verificação, em grupo, atribuindo uma entoação à indicação do resultado como “oh, afundou” “oh, não afundou” que incentivava a participação das crianças e o entusiasmo em repetir.

A maioria revelou grande admiração ao ver que a maçã que era grande flutuava e o arroz tão pequenino não, observando que em alguns o que acontecia não era o que imaginavam. É de referir que uma criança parecia não se dar por convencida e, então, tentou duas vezes colocar com a mão a maçã no fundo e carregar nela como que querendo colá-la ao fundo. Porém, ao largá-la, observava que rapidamente subia e ficava a flutuar na água, surgiam comentários espontâneos de uma mistura de admiração e decepção, por não ter conseguido ter dela o comportamento esperado. Surgiram, assim, oportunidades de observar e verificar que uns objetos flutuam e outros não e que não é pelo seu tamanho que isso acontece, pois, os mais pequeninos não flutuavam como os grãos de arroz e a pedra e o maior de todos, e que também era mais pesado, flutuava.

Pareceu-nos estarem, assim, dados pequenos passos para as crianças realizarem as suas experimentações e investigações. Neste âmbito, corroboramos a opinião de Martins et al. (2009), quando afirmam que “no jardim-de-infância o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil (p. 13).

Terminada a atividade estes materiais foram incluídos na área criada, para serem utilizados pelas crianças, podendo repetir a experiência, ou realizar outras.

- **Uso dos materiais da área das ciências para pesquisar**

Aproveitando dias de sol e bom tempo, deslocámo-nos ao exterior no sentido de tentar descobrir animais de pequeno porte no espaço exterior. Assim, numa das visitas ao exterior fomos munidos de lupas, no sentido de podermos ver ampliados pequenos seres e observá-los. Procurámos no jardim exterior e encontrámos, aranhas, formigas. A imagem da figura 19 permite perceber a grande curiosidade e envolvimento que as crianças colocaram nesta proposta.



Figura 19: Observação com lupas

Cada inseto descoberto era motivo de alegria e de partilha com os colegas do feito conseguido. Combinámos poderem levar esse material para o exterior noutros momentos para que pudessem dar continuidade à experiência realizada.

As crianças observaram ainda alguns elementos vegetais, explorando a possibilidade da imagem destes ser ampliada ou diminuída conforme afastavam ou aproximavam a lupa. Estes aspetos eram acompanhados de interações verbais e de recreação de algo contagiante.

Dessa e de outras saídas ao exterior recolhemos folhas de formato diverso que levámos para a sala e incluímos na área das ciências para ser utilizadas em experiências a desenvolver na mesma. Todavia, também promovemos a observação a olho nú, tentando conhecer animais de maior porte, como veremos a seguir.

Considerando a chegada de alguns animais migratórios, como as andorinhas, deslocámo-nos ao edifício dos correios que na sua fachada abriga andorinhas e fizemos à observação das mesma e dos ninhos que tinham construído. Abordámos o facto de as andorinhas chegarem, ao nosso país, na primavera porque o tempo começa a aquecer e no final do verão voltarem a ir embora, em busca de espaços mais quentes.

Num outro dia pedimos a uma avó que nos desse a possibilidade de observar animais do campo no seu habitat natural, como as ovelhas e o cavalo, a pastar e a alimentarem-se livremente nos campos, em redor da casa dela. Tivemos ocasião de tatear o pelo das ovelhas (lã), dialogar com a senhora sobre o que aqueles comem, onde se abrigam e como comunicam.

E noutra dia ainda, uma mãe permitiu-nos a observação de uma capoeira onde tinha pintainhos, galinhas e coelhos e perceber como vivem e se alimentam. Neste âmbito, não podemos deixar de lembrar Niza (1998), quando refere que “as saídas

sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (p.154). Apresentamos algumas imagens dos animais que observámos e do seu habitat.

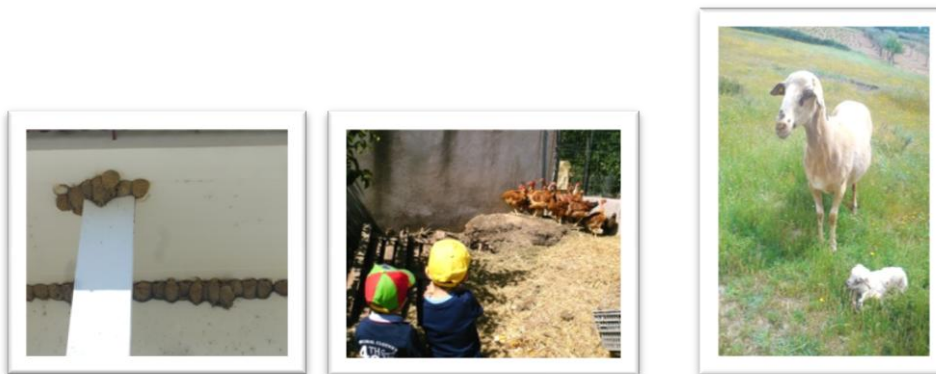


Figura 20, 21 e 22: À descoberta do meio local

• Produção de objetos para a área das ciências

Valorizando os saberes e a colaboração das famílias/comunidade educativa, convidámos uma mãe, de profissão farmacêutica, para ir dinamizar a área criada, produzindo sabonetes. Possibilitou e incentivou as crianças a participarem, manipularem os materiais e com muita dedicação e calma informou sobre os nomes dos materiais, tubos de ensaio, aquecedor, parafina, corantes, perfumes, moldes, entre outros. Essa abordagem vai ao encontro do pensamento de Martins et al. (2009), que referem que “a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno deve ser simples mas rigorosa do ponto de vista científico” (p.13).

Para fazer os sabonetes a senhora utilizou como produto principal a glicerina, isto porque tem uma função hidratante e aprendemos que não se deve usar um recipiente de alumínio, pois este liberta resíduos para o sabonete e poderá ser agressivo para a pele. A senhora utilizou um aquecedor de biberons para aquecer e diluir a glicerina, depois juntou-lhe corantes (amarelo, vermelho e verde) e perfume (maçã e limão) e depois de tudo misturado foi despejado o líquido em formas de plástico, dando origem a sabonetes de diferentes formas, parecendo tratar-se de material de jogo, como a imagem da figura 24 mostra.



Figura 23 e 24: Experiência de fazer sabonetes

Este material foi muito utilizado pelas crianças, ao nível a área e que também nos aproveitámos para explorar o nome das cores e a forma das figuras.

• **Fazer experiências: brincando com bolas de sabão**

Continuando a integrar iniciativas de dinamização da área propusemos as crianças fazer bolas de sabão. Começámos por lhes perguntar se já tinham feito bolinhas de sabão, tendo todas já feito a experiência. De seguida perguntamos-lhes que materiais precisávamos para fazê-las, fornecendo-nos a informação: *Água*. (Guilherme); *A minha mãe põe líquido da louça* (Beatriz). Foi também com estes materiais que lhes propusemos experimentarem fazer. Colocámos os ingredientes necessários, num tabuleiro, e distribuímos palhinhas pelas crianças que uma a uma sopraram a água e alegremente fizeram muitas bolas de sabão.



Figura 25: Experiência de fazer bolas de sabão

Promovemos a reflexão com as crianças sobre porque se formariam as bolas de sabão. Apenas indicaram que era por causa do sabão, pelo que tentámos que descobrissem por elas, fornecendo-lhe o necessário apoio, como o que saíria da palha que nós soprávamos, descobrindo que era ar. Informámos, então, era de facto ar e que à volta do mesmo ficava um parede muito fina formada pelo sabão e como era tão fina rebentava com facilidade. Este tipo de atividade, para além de enriquecedoras, incentiva e motiva as crianças a (inter)agir.

Refletindo sobre o conjunto de atividades incluídas nesta experiência de aprendizagem é relevar que acentuam a importância do recurso a uma aprendizagem por descoberta (Bruner, in Kishimoto, 2007), o que nos leva a corroborar a perspectiva dos autores de que “educar com qualidade é correr riscos, é indagar, é interpretar, é abrir-se para a mudança (...) é caminhar na incerteza” (Kishimoto, 2007, p. 268). As atividades descritas permitiram descobrir e proporcionaram prazer e despertaram gosto por fazer experiências e interpretá-las.

2. O jogo como estratégia de aprendizagem das regras de trânsito

Os jogos que eram introduzidos na sala aliados à planificação do dia levavam as crianças a permanecer atentos e a escutar com atenção o que lhes era dito.

Para as crianças jogar é sinal de diversão, mas acima de tudo jogar deve ser consoante o tipo de jogo sinal de desenvolvimento social, físico e cognitivo. Jogar significa também adquirir regras, ter atenção e ser perspicaz, trabalhar a língua portuguesa, a matemática, a expressão motora, musical, dramática, a dança, aprender a ser cooperativo e confiante. Foi exemplo disto o entusiasmo demonstrado com um jogo que denominámos o “Jogo dos carros” que inclui como objetivos: conhecer regras de travessia de rua; compreender a importância de observar sinais de trânsito; conquistar confiança no outro e em si próprio; respeitar as regras.

Todos juntos saímos da sala e deslocámo-nos para o pavilhão da escola, onde, para surpresa de todos, se encontrava desenhado no chão um percurso e afixados ao longo deste estavam diversos sinais de trânsito. Para explicar e orientar o jogo havia um personagem que interpretava o papel de polícia, assumido por mim, que explicou em que consistia o jogo, informando que uma criança iria fazer de conta que era um carro e andaria de olhos vendados enquanto outra criança seria o condutor e teria de conduzir o carro respeitando os sinais de trânsito (sinal verde, vermelho e stop).

Ao “polícia” caberia controlar o trânsito, dando indicações de partida e de chegada e assegurar que os peões atravessavam em segurança na passadeira também desenhada. A primeira vez assumiu a adulto esse papel depois foram as crianças, tendo todas participado, assumindo uma ou outra personagem. Daí que todas tiveram a possibilidade, quer de ser polícia, quer de ser condutor e algumas chegaram mesmo a representar o papel de semáforo. O grupo em geral gostou desta atividade, como os seguintes exemplos de afirmações apresentadas no momento de reflexão em grande

grupo: *Foi giro. Gostei de ser o carro e o polícia, porque mandava parar (Filipe); Gostei de conduzir o carro e de ser o semáforo (Henrique)*

Com o desenvolvimento deste jogo as crianças perceberam a existência de percursos, a importância/existência de sinais de e regras de trânsito para a vida em sociedade e acima de tudo treinaram a confiança nos colegas com o facto de se deixarem conduzir por eles. Por sua vez, os que conduziam assumiam a responsabilidade por garantir a segurança dos colegas, favorecendo também a sua formação pessoal e social.

3. O brincar no tempo de atividades nas áreas da sala

As experiências que as crianças realizam no tempo de atividades nas áreas da sala merecem também estudo e reflexão pelo importante papel que assumem no quotidiano da criança. Procuramos, por isso, analisar como estas se apresentavam do ponto de vista das escolhas feitas pelas crianças.

Neste âmbito procedemos ao registo da distribuição das crianças pelas áreas, enquanto escolha como primeira opção, no decurso de 15 observações, desenvolvidas ao longo de mais de um mês de trabalho, entre os meses de abril e maio de 2015. Nesta análise contemplam-se as 13 crianças que frequentavam a sala.

Como os dados da tabela 2 permitem entender a área mais escolhida pelas crianças é a da casa, seguida da do disfarce, que se encontrava interligada à da casa, mas com número limite frequência próprio. A área mais escolhida que se segue é a das ciências, o que nos permite entender ter sido oportuna a sua opção não apenas pelas oportunidades de aprendizagem que lhe reconhecemos, mas também pelo interesse que pode entender-se ter apresentado para as crianças.

Tabela 2: Áreas de atividade escolhidas pelas crianças (1ª opção)

Áreas /Nº limite	Nº Possível de Escolhas ⁶	Escolhas Efetuadas ⁷	
		Nº	(%)
Casa (4)	60	58	96,7%
Disfarce (3)	45	39	86,7%
Garagem (3)	45	19	42,2%
Biblioteca (2)	30	18	6,7%
Expressão Plástica (4)	60	7	11,7%
Jogos (4)	60	18	30%
Ciências (2)	30	20	66,7%
Computador (2)	30	4	13,3%

Não podemos deixar de considerar a baixa escolha que as crianças apresentam em relação à biblioteca e à expressão plástica também, embora em relação a esta última surgissem, algumas atividades por proposta do educador.

No sentido de melhor compreendermos como decorria a atividade lúdica, mereceram-nos particular observação as áreas ligadas mais ao faz de conta, como a da casa, do disfarce e a da garagem. Como refere Kishimoto (2007),

este tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo socio-dramático. A ênfase é dada à ‘simulação’ ou faz-de-conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afectivo-social da criança (p.57-58).

Essa informação foi recolhida através de notas de campo e alguma de vídeo-gravação. A análise da mesma foi objeto de análise de conteúdos (Sousa, 2005), emergindo as categorias e subcategorias que indicamos: representação de papéis, (incluindo esta as subcategorias: papéis familiares, profissionais); atividade de vida doméstica e jogos de construção.

⁶ Valor correspondente ao número máximo de escolhas possíveis no total das 15 sessões de observação, considerando o número de crianças que poderiam incluir-se em cada área.

⁷ Valor correspondente ao número de escolhas efetuadas pelas crianças no total das 15 sessões.

3.1.Representação de papéis

- **Papéis familiares**

Os papéis de mãe e de filha são os predominantes, nos quais se observam relações de cuidado, mas também de poder como o seguinte extrato deixa perceber, em que a Luana assume ser a “filha” e a Joana de imediato diz ser a “mãe”. Apesar de assumir o papel de filha, conduz a brincadeira e só, mais tarde, esta o assume:

A Luana entra no espaço do quarto, veste um roupão, deita-se na cama e de seguida cobre-se e diz:

- *Eu sou a filha e estou na cama.* (Luana)
- *Eu sou a mãe* (Joana)
- *Tens de me acordar* [cruza os braços e refila] (Luana)
- *Já vou. Acorda, acorda!* [responde-lhe e começa a abanar a Luana] (Joana)
- *Não quero. Quero dormir* (Luana)
- *Tens de acordar, acorda, acorda, tens de ir para a camioneta* (Joana)

A situação do quotidiana familiar, como o acordar dos filhos e fazer com que eles apanhem o transporte escolar surge interpretada nesta situação, como sendo uma tarefa a desempenhar pela que assume o papel de mãe.

(Nota de campo, 18 de maio de 2015)

Na exemplo que também apresentamos a seguir, mais uma vez, há um assumir de relações de parentesco e de atividades a realizar ligadas à vida familiar quotidiana, centrando-se aqui na partilha de ideias e de conhecimentos sobre o desenvolvimento de uma alimentação saudável. Como o exemplo permite observar:

- *Eu sou tia* [senta-se numa cadeira] (Beatriz)
- *Eu sou a irmã* (Sara)
- *Eu sou a mãe* (Cátia)
- *Eu vou fazer a comida* [levanta-se e exclama] (Beatriz)
- *Eu ponho a mesa e faço a fruta. Vou partir aos bocadinhos* (Sara)
- *Eu vou fazer sopa de legumes* (Cátia)
- *Tem muitas vitaminas. Faz bem à saúde* (Sara)
- *A minha mãe diz que faz crescer. A comida está aqui* (coloca-a sobre a mesa).

(Nota de campo, 25 de maio de 2015)

As crianças salientam neste diálogo a importância de promover uma alimentação saudável, identificando alguns alimentos que devem ser consumidos, reproduzindo através do jogo e que vai aprendendo em contexto familiar alargado. Releva, ainda, a partilha de tarefas que ao nível do quotidiano familiar importa promover.

Considerando que as brincadeiras nas áreas da sala têm um número limite de crianças e que tinham interiorizado essas regras, muitas vezes não permitiam que os colegas brincassem numa área que não fosse aquela escolhida, tal como e possível observar no excerto que se segue.

- *Vou fazer a comida.* (Tomás)
- *Eu é que vou fazer. Eu tinha primeiro isso* (Beatriz)
- *Sou eu!* (Tomás)
- *Mas tu não és na cozinha, és da garagem* (Beatriz)
- *Mas eu quero fazer comida para o bebé. Está chorar* (Tomás)
- *Não, sai daqui.* (Beatriz) [o adulto intervém quando começam a empurrar-se).

(Nota de campo, 27 de maio de 2015)

Como as afirmações das duas crianças observam-se formas de entender a ocupação do espaço de forma diferente, uma delas (Tomás) a entendê-las como flexíveis, podendo deslocar-se de uma para outra área conforme interesses de jogo, a outra criança (Beatriz) quer ver cumprida a regra de distribuição pelas área, independentemente dos interesses no momento. É de refere que o Tomás tinha escolhido trabalhar na área da garagem.

• **Papéis profissionais**

Nas situações de interação observadas surgiram interpretados pelas crianças papéis profissionais diversos, entre os quais, o de autoridade policial e o de condutor, como se vê neste excerto. Enquanto no papel de agente policial assume a função de regulação e controlo do trânsito, aplicando penalizações em caso de infração. As regras de vida em sociedade são, assim, reproduzidas, contribuindo para aprendizagem das mesmas. Assim, no espaço da garagem o Henrique brinca com um carro, virando e revirando-o, deixando-o de rodas para o ar e eu questiono-o sobre se está a arranjar os carros, ao responde com um gesto de cabeça que não, e dizendo:

- *Sou o guarda e estou a ver os carros. Vou mandar parar o Martim* [levanta a mão e manda parar o colega, que brinca com um carro pela pista] (Henrique)
- *O que queres?* (Martim)
- *Vais muito rápido. Vais pagar uma multa.* (Henrique)
- *Dá cá. Eu pago.* Eu tenho muito dinheiro (faz o gesto de receber multa e brincar novamente) (Martim)

(Nota de campo, 06 de maio 2015)



Figura 26: Brincadeiras na área da garagem

As três crianças que integram a nota de campo que se segue transportam a realidade para a fantasia representando o papel de educadora de infância, como alguém que dá indicações na transição dos tempos de trabalho. Assim, vestindo uma bata, a Sara diz que é educadora e que está a trabalhar com os meninos, dizendo o nome da profissional de apoio. Outra criança circula pela sala, também com a bata vestida e informa: Vamos arrumar! Está na hora de arrumar! Vamos para casa (Tira a bata que tinha vestida e pendura-a).

Numa outra situação, uma criança (Filipe) colocando a peruca e imitando um palhaço desperta a curiosidade de um colega que o interroga e que faz com que o seu jogo de faz de conta se desenvolva. Quando este vê que o colega se afasta, insiste indo atrás dele e fazendo piadas, mas assim, que compreende que o colega deixou de interagir com a sua personagem, corre para a área do faz de conta, retira a peruca, veste uma saia, o que chama a atenção da educadora estagiária que procura entrar em interação com ele, pedindo-lhe para contar quem é, de modo a ajudá-lo no processo de imaginação/recriação de uma nova personagem. A criança diz ser a carolina e começa a entoar a canção a saia da carolina, afastando-se.

Como refere Kishimoto (2007), o jogo por ser uma atividade livre cria um ambiente de liberdade que conduz a aprendizagens e que estimula a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão. A existência de materiais/recursos diversos na área do faz-de-conta desperta nas crianças a criatividade e a imaginação que os conduz a diferentes interpretações de papéis. Neste âmbito, importa ter em conta que, como afirma Kishimoto (2007):

O uso do brinquedo/jogo educativo com fim pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e

interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (p. 36).

- **Atividades de vida doméstica**

Duas crianças do sexo masculino assumem o papel de cuidadores da casa, onde limpam e arrumam a cozinha e dialogam entre si.

- *Eu estou a limpar a cozinha* [tira tudo do armário e coloca na banca] (Jorge)
- *Eu limpo* [agarra num pano e energicamente limpa a louça] (Tomás)
- *E eu arrumo. A minha mãe arruma tudo nos armários* [coloca a louça no armário] (Jorge).

(Nota de campo, 29 de abril de 2015)

Observa-se uma partilha de responsabilidades na vida doméstica, que aponta para a equidade, mas em relação ao modo de concretização da tarefa surge ainda a feminina.

No momento que segue o Jorge assume-se como pai de um bebé que está doente e representa o papel do pai enquanto cuidador dos filhos no tratar das suas necessidades.

- *Estou a tapar os bebés* (Jorge) [dirigindo-se à educadora estagiária] (Jorge)
- *O que estão a fazer os bebés?* (Ed. Estagiária)
- *Estão na cama, estão doentes* (Jorge)
- *O que têm?* (Ed. Estagiária)
- *Têm febre* (Jorge)
- *O que lhes vais dar para a febre passar?* (Ed. Estagiária)
- *Nada. A febre passa na cama.* (Jorge)

(Nota de campo, 22 de abril de 2015)

Como retratam as afirmações desta criança a família surge como um importante espaço de construção de aprendizagem que ocorrem pelo vivido e o observado, mas que são úteis para a vida, como o saber que fazer em questões de pequeno mal-estar.

4.Exploração do espaço exterior

O parque exterior do jardim-de-infância é, como descrevemos anteriormente, um espaço agradável. Tem um piso de areão e está equipado com um escorrega, uma roda giratória e alguns brinquedos que permitem que as crianças brinquem ao faz de conta.



Figuras 27 e 28: Exploração do espaço exterior

Como é possível ver nas fotografias acima colocadas as crianças aproveitavam o equipamento apresentado na figura 27 para brincarem ao faz de conta, utilizando baldes e peneiras para brincar com a areia, dizendo fazer bolos, entre outros, e como mostra a figura 28, colocando-se por baixo do cone e locomovendo-se como alguns animais, por exemplo, as tartarugas e as cobras. É, por isso, de relevar que equipamentos variados permitem despertar na criança a imaginação e proporcionar-lhes momentos lúdicos que os desafiem à ação e descoberta, portanto, potencialmente ricos do ponto de vista do seu desenvolvimento.

O jardim-de-infância contava, ainda, com diversos materiais para utilizar no exterior e outros possíveis de utilizar no interior e exterior, por exemplo triciclos, os arcos, as bolas, raquetes, mas que raramente eram retirados das arcas e distribuídos pelas crianças para que brincassem e os explorassem de modo livre ou orientado.

Com o decorrer da prática educativa e com a melhoria das condições atmosféricas, decidimos em conjunto com a educadora, tornar útil os materiais existentes e colocá-los à disposição das crianças. Quando dialogámos com as crianças sobre a possibilidade de recurso a esses materiais as opiniões por elas manifestadas eram de alegria e dando indicações do que gostariam de usar, como os seguintes exemplos deixam perceber:

- *Sim. Eu quero* (Filipe)
- *Eu também quero* (Martim)
- *Quero uma pá e um balde* (Sara)
- *Eu quero o trator* (Tomás)

(Nota de campo de 13 de maio de 2015)

As crianças passaram a brincar livremente nesse espaço, em pequenos grupos ou a nível individual.



Figuras 29 e 30: Exploração de brinquedos

Num outro dia colocámos no recreio outros materiais existentes no jardim-de-infância, como arcos e cordas, bem como alguns jogos construídos a partir de materiais reutilizados e outros emprestados por familiares, deixando que as crianças os explorassem, lembrando ser importante utilizar, mas também cuidar e não estragar para poder continuar a ser utilizado por todos. O entusiasmo com a utilização dos materiais novos, foi evidente, todos queriam jogar/brincar com eles e nem sempre a partilha dos mesmos foi fácil de gerir. A escolha dos materiais provocava disputa, entre pares, mas como refere Lopes *et al.* (2006) “a liderança, a tomada de decisões, a construção de confiança, a comunicação e as técnicas de gestão e conflito” (p.128) são essenciais para a aprendizagem cooperativa desenvolvida pelas crianças. Procurámos promover esse tipo de aprendizagens, favorecendo a construção de uma cidadania responsável, nos termos da caracterizada ao nível do quadro teórico deste estudo.



Figuras 31, 32 e 33: Exploração de novos brinquedos

Refletindo sobre a importância da valorização do espaço de recreio, corroboramos a ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 2002), de que “pelos suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (p. 39). Um espaço exterior rico em recursos

materiais torna-se motivador e desafiador à ação, ao questionamento, à pesquisa e, por conseguinte, ao desenvolvimento físico, cognitivo e socio-afetivo.

Foram ainda valorizados espaços da comunidade para encontro com a família e membros da comunidade, no dia 15 de maio, comemorando o dia dedicado à família. A planificação das atividades para este dia comemorativo iniciou-se com o enviar para casa das crianças da sala dos 3 anos um bilhete informativo (Anexo 1) a solicitar-lhes que partilhassem connosco jogos e brincadeiras que gostavam de jogar em crianças.

A ideia foi bem aceite pelos pais e outros familiares e, logo no dia seguinte, as respostas começaram a chegar à sala. Das 13 crianças que integram o grupo dos 3 anos, 9 trouxeram as respostas dos seus familiares.

Entretanto e, no sentido de confrontar interesses e culturas lúdicas de crianças e pais, questionámos as crianças sobre os jogos de que mais gostavam. Para categorização dos dados recorreremos à classificação apresentada Cortesão et. al. (1995), referindo-se a uma lista de jogos semelhantes, respeitando a área de competência que o jogo solicita e em que contribui para o seu desenvolvimento. Assim, os autores, organizam os jogos segundo quatro categorias:

1. Emocional/Pessoal – jogos que se centram na vivência de emoções e de características pessoais na representação de papéis.
2. Processamento de Informações – jogos que desenvolvem o trabalho mental, seja a nível concreto ou abstrato.
3. Físico e Motor – jogos que estimulam fundamentalmente o desenvolvimento corporal, ósseo, muscular e a coordenação motora.
4. Inter-Relação – jogos com orientação para a convivência e para as relações entre indivíduos ou grupos (Cortesão et al. 1995, pp.33-34)

De acordo com a informação proporcionada pelas crianças e pelos pais/família os jogos mencionados foram categorizados, conforme o indicado na tabela 3.

Tabela 3: Categorização de jogos

Emocional e Pessoal	Processamento de Informação	Físico e Motor	Inter-relação
Bonecas	Cabra cega	Apanhada Macaca Malha Corda Escondidas Bola Pião	Anel Macaquinho chinês Bom barqueiro Mamã da licença Camaleão Barca-virou Estátuas

Como os dados deixam perceber a maior incidência dos jogos recai na categoria jogos de inter-relação (pais N=11) seguido dos do domínio físico e motor (pais N=7). Existem jogos comuns, mas também outros diferentes. A incidência em jogos tradicionais releva o valor cultural que estes assumem. Retomando a descrição da organização da comemoração do dia da família, é de referir que tendo em conta os dados recolhidos e, acima, indicados, foi elaborada uma planificação em que incluímos jogos, no sentido de promover um encontro entre diferentes gerações.

Assim, selecionamos 6 jogos de grupo: “a barca virou”, que serviu como jogo de apresentação e todos tiveram de mencionar o seu nome; seguiram-se todos os outros, que de modo ordenado e orientado foram jogados por muitas famílias, “camaleão”, “estátuas”, “mamã dá licença”, “fito ou malha” e o jogo do “macaquinho do chinês”. Aos jogos seguiu-se um momento de diversão, com o aparecimento de um adulto vestido de palhaço, que distribuiu balões pelas crianças e, mais tarde, lhes indicou o espaço onde se realizou o lanche convívio.



Figura 34, 35 e 36: Dia da família

A adesão por parte das famílias foi quase total, todas as crianças tinham pelo menos um familiar a acompanhá-las, estes diziam reviver a infância e comentavam que encontros intergerações eram muito positivos, pois passavam tempo com os seus familiares, havia convívio entre famílias, trocavam-se ideias, brincava-se e dinamizavam-se os espaços existentes no concelho. Esta relação positiva entre a família e o jardim-de-infância é fundamental, pois, como se refere aas OCEPE (ME/DEB, 2002) “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43).

5. Dedicando um dia ao brinquedo

A organização deste dia comemorativo pareceu-nos pertinente na medida em que muitas crianças diariamente levavam para a escola os seus brinquedos preferidos e no decorrer do dia os procuravam para com eles brincarem.

Começámos então por enviar para casa um pequeno bilhete onde informávamos os pais da realização deste dia especial e solicitávamos a sua colaboração, contando-nos quais eram os seus brinquedos preferidos quando eram crianças. Pedimos-lhe ainda que deixassem as crianças levar para a instituição um brinquedo que elas escolhessem.

Em 13 bilhetes (Anexo II) enviados reenviaram-nos 7 preenchidos, indicando como brinquedos preferidos os que se indicam na tabela 4. As 13 crianças trouxeram o seu brinquedo preferido, os quais se indicam também na tabela 4 permitindo-nos observar as preferências de pais e filhos.

Tabela 4: Brinquedos preferidos de pais e filhos

Brinquedos Preferidos	
Pais	Crianças
Peluches	Peluche (sapo, pinguim, cão, dragão)
Carrinhos de rolamento	Boneca (Dr. ^a Brinquedo, princesa do gelo)
Chupeta	Computador
Bicicleta	Camião
Bonecas	Bola
Bola	Mota
Pião	

Como pode observar-se nos dados apresentados na tabela 4 os brinquedos comuns aos dois grupos são os peluches, as bonecas e as bolas, deixando perceber que se trata de objetos que têm vindo a agradar a crianças de diferentes gerações.

Entre os brinquedos mais mencionados pelos pais encontram-se as bonecas (N=4), as bolas e os peluches (N=3, cada um) e os restantes com uma indicação cada. Em relação às crianças os brinquedos mais mencionados foram os peluches (N=4), as bonecas (N=3), as motas (N=2) e os restantes com uma indicação.

No sentido de melhor compreender o que os pais disseram, apresentamos como exemplo a seguinte informação da mãe e do pai de uma criança.

Chupeta – eramos inseparáveis, pelo “menos” até ao meu primeiro dia de escola. Quem me acompanhou nesse dia inesquecível foi o meu avô paterno. Quando chegamos aos portões da escola disse-me que se calhar era melhor não levar a chupeta porque os outros meninos também não tinham (isto após muitas tentativas frustradas da minha avó) (Mãe/Henrique).

Bicicleta – que me foi oferecida pelo meu padrinho, que me trouxe da França era eu ainda muito criança. Só não dormia com ela no quarto porque a avó Maria não deixava (Pai/Henrique).

Relativamente às crianças apresentamos dois exemplos:

- É a Dr.^a Brinquedo. Eu gosto da Dr.^a Brinquedo. (Cátia)

- *É a Elsa. A Princesa do Gelo. (Guilherme)*
- *É uma mota. Gosto de motas, fazem barulho e andam rápido. (Valentim)*

(Nota de campo, 25 de maio de 2015)

As crianças demonstraram estar felizes, brincaram com os seus brinquedos e partilharam-nos por momentos, mas a verdade é que cada uma manifestou uma relação de afetividade muito especial com o seu brinquedo. A escolha de uma boneca, feita pelo Guilherme, levam-nos a pensar que os estereótipos sexuais podem estar a alterar-se, o que entendemos como um passo em ordem à conquista de pensamento e práticas paritárias. Ao longo do estágio tínhamos já observado esse gosto da criança e interpretar qualquer papel, como a bruxa da história da Branca de Neve.

Terminada a atividade e analisados os dados recolhidos foi-nos possível concluir que três crianças consideram o seu boneco preferido um animal. Uma menina elegeu uma boneca. Três meninos escolheram um veículo de duas ou quatro rodas. Outras três crianças têm como brinquedo preferido, bonecos ligados a personagens de filmes da Walt Disney. Um menino optou por escolher uma bola e, outro, um computador.

Em relação a uma questão que se prendia com quem costuma brincar, das doze crianças entrevistadas, metade manifestou brincar sozinho, duas crianças disseram brincar com os irmãos e quatro com os progenitores. As figuras a seguir apresentadas dão conta de alguns dos brinquedos eleitos como preferidos pelas crianças e trazidos para o jardim-de-infância.



Figura 37 e 38: Dia do brinquedo

Procurando dinamizar esse dia, a educadora estagiária e a educadora cooperante vestiram-se de personagens de brinquedos, de Dr.^a Brinquedo e a outra de Panda. É de referir que os fatos foram gentilmente emprestados por um elemento da comunidade educativa, mãe de uma criança da sala. O entusiasmo foi grande e, com a exceção de uma criança que demonstrou ter medo todas as outras vibraram com tal aparição, dizendo, por exemplo: *É a doutora brinquedo!* (Sara); *O pando!* (Tomás).



Figuras 39, 40 e 41: O Panda e a Dr.^a Brinquedo

No final e para que todos percebessem quem estava dentro daqueles fatos, retiramos as cabeças e deixamos que nos vissem e que fossem as crianças a utilizá-los.

Todas as crianças quiseram por momentos brincar ao faz de conta e ter a possibilidade de ser a Doutora Brinquedos e o Panda.

No tempo de acolhimento de segunda-feira, questionámos algumas vezes as crianças sobre onde tinham ido fim-de-semana, ao que tinham brincado e com quem. Este momento fazia já parte da rotina das crianças e permitia que expressassem as suas ideias, partilhassem conhecimentos e desenvolvessem a expressão oral.

Com o decorrer do estágio e com o registo e análise de dados foi possível ir conhecendo as vivências do fim de semana, percebendo que havia uma diversidade de situações, acompanhando algumas os pais em atividades recreativas e culturais diversas outras mais circunscritas ao espaço casa, brincando sozinhas e ou na ida ao café com os pais, como os dois excertos a seguir apresentados revelam:

- *Brinquei sozinha. Dei o jantar aos meus bebés. Tinham diarreia. (Sara)*
- *Fui passear ao circo. Vi tigres e palhaços. (Filipe)*
- *Fui ao circo e vi palhaços e o tigre branco. (Henrique)*
- *Fui ao circo ver um palhaço. (Valentim)*
- *Fui com o papá ao circo ver os palhaços. (Joana)*

(Nota de campo, 7 de abril de 2015)

- *Ontem os meus bebés tiveram diarreia outra vez. (Sara)*
- *Fui ao café com o pai. Comprei uma pastilha. (Carolina)*
- *Fui ver motas. (Valentim)*
- *Fui ver as motas lá a cima (Tomás)*

(Nota de campo, 20 de abril de 2015)

Todavia, não podemos deixar de anotar que a baixa idade da criança podia contribuir para não enunciar mais factos e, ainda, que por vezes algumas para responder

às nossas se limitavam a repetir o que colegas diziam. Este aspeto levou-nos a refletir sobre a ação e sobre a afirmação de Gaspar (2010), que alerta para que, as perguntas feitas pelos educador às crianças sobre o brincar, defendendo que: “[Essas] perguntas são geralmente feitas com a intenção de ajudar as crianças aa aprenderem mais, mas muitas vezes tem o sentido contrário, fazendo que elas se tornem defensivas, silenciosas e relutantes em falar livremente” (p. 10). Trata-se, por conseguinte, de um aspeto que procurei ter em melhor consideração, e atribuir uma maior atenção à escuta.

V- Reflexão Final

Uma das principais motivações para a realização desta investigação prendeu-se com o interesse em descobrir se realmente o Lúdico, jogo/brincar, serão ao não potenciadores de desenvolvimento e aquisição de competências e aprendizagens nas crianças.

Ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar desenvolvemos diversas atividades lúdicas, observámos e registámos através notas de campo e de videogravação variados momentos de brincadeira espontânea.

A introdução da área das ciências na sala, assim como as experiências e passeios realizados foram uma mais-valia no processo de aprendizagem, no sentido em que constituíram e colaboraram para a construção de novos saberes, contando nesse processo com a parceria de diversos elementos da comunidade educativa.

No que se refere aos momentos de brincadeiras/trabalho nas áreas da sala, especialmente na área da casa, foi-nos possível perceber que através deste tipo de brincadeira espontânea, faz-de-conta, a criança expressa as suas vontades e recria situações do seu quotidiano. A criança aprende a respeitar regras importantes não só para o momento da brincadeira como para a sua vida em sociedade. Ao representarem papéis de mulher ou homem, filhos ou filhas, por vezes, imitam o seu próprio pai/mãe e os seus comportamentos como filhos. A criança nos momentos de faz-de-conta, brinca, mas também, procura novos saberes e conhecimentos. Ela brinca, aprende, experimenta, sozinha ou em grupo, novas situações onde a troca de informações e conhecimentos entre as crianças pode ser rica e diversificada. Isto foi possível observar em diversos momentos de trabalho nas áreas da sala. Assim, foi-nos possível concluir que em diferentes momentos de trabalho nas áreas da sala, transcritos, as crianças representavam situações do seu quotidiano, exprimiam emoções, imitavam diferentes papéis familiares e profissionais ou situações que já haviam vivido ou presenciado. Trocavam conhecimentos, davam opiniões, criavam e recriavam situações, deixando fluir a imaginação e a criatividade e, na maioria das vezes, manipulando materiais existentes que contribuía para o desenvolvimento das situações.

Os momentos livres de jogo eram sempre momentos divertidos e em que as crianças demonstravam prazer por aprender. Permaneciam motivadas e todas queriam jogar, mas esperar pela sua vez nem sempre constituía uma tarefa fácil. Os jogos

existentes na sala eram em número reduzido e com baixo interesse para as crianças, uma vez que já eram conhecidos. Por iniciativa própria, levávamos para a sala jogos e, por vezes, para gerar o efeito surpresa, colocávamos no armário sem que as crianças se apercebessem, pelo, que quando os descobriam contavam aos colegas e brincavam juntos, com ele. Os jogos de roda, pouco conhecidos pelas crianças e praticados apenas no jardim-de-infância ou em momentos de festa, como foi o caso do dia da família, eram momentos de alegria, diversão e entusiasmo. A maioria das crianças manifestou não conhecer uma grande parte dos jogos e dizia só os praticar no jardim-de-infância com a educadora.

O espaço de recreio exterior, só por si, era um espaço que oferecia às crianças a possibilidade de andar no escorrega ou na roda giratória, mas a partir do momento em que demos às crianças a possibilidade de nele usar diversos materiais este tornou-se um espaço rico e fascinante para estas. Uma vez, que o piso do parque era de areão e que no jardim-de-infância existia uma arca com baldes, peneiras, pás e tratores, foi dada a possibilidade às crianças de os levarem para o exterior e de livremente os explorarem. Estes fizeram buracos, carregaram as pás, diziam brincar de fazer chocolate e fazer estradas. A introdução de jogos reciclados ou de jogos de praia, como o vaivém, o atira a bola, as raquetes foram mais uma forma de ver como o brinquedo pode tornar lúdico um simples momento passado ao ar livre.

O dia dedicado à família, como referido anteriormente, foi organizado por nós, juntamente com a coordenadora e a educadora cooperante. O contributo da comunidade educativa foi para esta festividade fundamental, na medida em que nos disseram quais os jogos que praticavam em crianças e que nos ajudaram a planificar toda a atividade. Este dia foi sem dúvida um dia alegre, de reunião intergerações com momentos lúdicos de realização de jogos e de brincadeiras no parque infantil.

O Dia do Brinquedo foi mais uma dia temático implementado por nos no jardim-de-infância. Começámos, mais uma vez, por pedir aos pais que nos ajudassem e enriquecessem o nosso dia, dizendo-nos quais os seus brinquedos preferidos em criança e estes na sua maioria aderiram e no dia combinado fizeram com que os seus educandos levassem o brinquedo preferido para a escola. Para as crianças foi um momento radiante, poder ter todo o dia um dos seus brinquedos preferidos como companhia, falar sobre ele aos colegas, brincar com ele, emprestá-lo, deixá-lo num canto da sala e ir buscá-lo sempre que o quisessem. O momento em que na sala surgimos, eu e a educadora cooperante, vestidas de personagens do mundo faz de conta, como de Dr.^a

Brinquedo e de Panda, foi um momento igualmente emotivo e de reações maravilhosas. A maioria das crianças exclamou “É a Dr.^a Brinquedo e o Panda!”. Correram para eles e abraçaram-nos, dançaram e pularam livremente. No final puderam ainda eles próprios colocar as cabeças dos bonecos e sentirem-se no papel das personagens.

No início de cada semana, fazia parte da rotina, as crianças contarem aos colegas o que haviam feito no fim-de-semana. Este era um momento de expressão e de livre comunicação para cada uma das crianças em que os colegas atentamente as escutavam e interrogavam quando o queriam. A este momento seguia-se o tempo da planificação da semana, dizendo o que esperavam realizar, sendo um momento de criatividade e expressão. Desenhar, brincar e fazer coisas ligadas a personagens de filmes eram constantemente referidas pelas crianças.

Por tudo o que foi, anteriormente, referido é possível concluir que o lúdico assume realmente um papel importante no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. As atividades lúdicas permitem-lhes aprender enquanto brincam, enquanto estão inseridas em momentos de prazer.

Cada vez mais cedo as crianças deixam os cuidados familiares e integram as creches e os jardins de infância onde passam o seu maior número de horas ativos. Às instituições que os acolhem compete-lhes serem capazes perceber que desempenham uma função social extremamente importante.

Aprender através de técnicas lúdicas faz com que a criança permaneça motivada e alegre e aprenda com motivação. Por isto, torna-se fundamental o recurso a jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem.

Ao brincar ao faz-de-conta, a criança entra no mundo da imaginação e da fantasia que lhe permite recriar e imitar situações que ela própria vivenciou no seu quotidiano e que lhe permitem entender o mundo em que estão inseridas. Tal como preconiza Machado (2003),

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro de distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo (p.37).

Após vários estudos tem-se vindo a defender que o lúdico, brincar/jogar, não pode apenas ser visto como uma atividade que proporciona diversão, que ocupa tempo

às crianças e as mantém entretidas, é importante atribuir atenção e valorizar esta dimensão.

O lúdico, brincar/jogar, têm de ser vistos com um ato fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ao brincar/jogar desde tenra idade, a criança vai desenvolvendo a sua imaginação, a linguagem, a criatividade e a interação. Este contribui ainda para o desenvolvimento da motricidade, uma vez, que ao brincar a criança manuseia brinquedos/objetos e movimenta-se livremente interpretando a situação que imaginou. Neste âmbito Piaget (1975), realça que:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas (p. 156).

O jogo passa, então, a ser visto como uma atividade de carácter lúdico com valor educativo. Este quando usado no processo de ensino-aprendizagem provoca nas crianças sensações de prazer e alegria e faz com que aprendam de modo lúdico permanecendo motivadas durante a sua realização. Os jogos e os brinquedos são hoje em dia objetos de grande importância na educação de infância, quer no que diz respeito aos momentos de brincadeira livre no espaço sala ou no recreio, quer em momentos estruturados e devidamente planificados pelo educador.

O Educador tem um papel fundamental em todo o processo educativo quer as atividades sejam livres ou orientadas. A ele cabe organizar o espaço, seleccionar os brinquedos e jogos a introduzir na sala. Se as crianças se encontram num momento de atividade livre o educador deve manter-se observador, prestando esclarecimentos ou intervindo sempre que lhe pareça oportuno, mas deve tentar não interferir de modo a quebrar as ações das crianças. O educador deve ser capaz de escutar e responder às questões colocadas pelas crianças, pois deste modo auxilia o seu desenvolvimento. Se o momento se trata de um momento educativo proposto pelo educador este deve ter atividade bem planificada e esclarecida tendo em conta as especificidades do grupo de crianças com que está a trabalhar. O educador deve refletir sobre a sua prática pedagógica. A reflexão deve ter como objetivo principal fornecer ao educador informação sobre a sua ação.

Bibliografia

- Azevedo, J. (Coord). (2007). *Debate Nacional sobre Educação* [Relatório Final]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Investigação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI*. Lisboa: Escolar Editora
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M. E. Rocha, S. (1993). *A dimensão lúdica e o Desenvolvimento Humano – faixa etária 3 aos 6 anos*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Cortesão, L., Amaral, M. T., Carvalho, M. I., Carvalho, M.L., Casanova, M. J., Lopes, P., Monteiro et al. *E Agora Tu Dizes Que... Jogos E Brincadeiras Como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, F. S. & Gonçalves, A.B. (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Atelier: Abiente. Universidade do Minho.
- Cunha, A. C. & Gonçalves, S. T. (2015). *A Criança e o Brincar como Obra de Arte. Analogias e Sentidos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Damas, E.,Oliveira,V., Nunes, R. & Silva, L. (2010) *Alicerces da Matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Eduards C. (1999). Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio Emilia. In C. Eduards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp.159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com outros meninos: Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, 12-13.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 5. 5.ª série, 5-12.

- Freitas-Luís, J. (2012). Repensar a intervenção educativa no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 55-57.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, M.F (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, 8-10.
- Gomes, A. G. (2004). Escola, cidadania e educação de valores democráticos. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Universidade do Minho.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, 45-46.
- Gomes, J. M. G. (2011). O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. L. (2004). *O jardim- de-infância – As fronteiras da cooperação*. (1ª ed). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kishimoto, T. (2007) Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância in J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, 4-7.
- Kishimoto, T.; Pinnazza, M. (2007) Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância in J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M., et al. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeiras e a Educação*. São Paulo: Cortez.
- 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. (2004) *Ludicidade humana. Contributos para a busca dos sentidos do Humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências Sociais – Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Macedo, L.; Passos, N.; Christe, P.; Analucia S. (2005). *Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.

- Majó, J (2002). Cidadanía Social. In F. Ibernón (coord.) (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación* (pp. 9-46). Barcelona: Graó.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- 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*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.mestasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Moura, M. O. (1990). *O Jogo na Educação Matemática*. Ideias: São Paulo.
- Neto, C. (2009). Brincar um contexto para a criança se desenvolver e aprender. In I. Condessa (Org.). (Re) aprender a brincar – *Da especificidade à diversidade* (p.19-32). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curriculares da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna: in J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S.. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma praxis de participação* (4.ª edição) (pp.141-160) Porto: Porto Editora.
- Nova, E. V. (1994). *Educar para o ambiente. Projetos para a Área-escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma praxis de participação* (4.ª edição) (pp.61-108) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Contextualização do modelo curricular *High Scope* no âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação* (3.ª ed. Actualizada) (pp. 43-92). Porto: Porto Editora
- Paixão, M. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1975). *A formação do Símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia* (10.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A. (2007) Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil in J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular de Turma – Grupo dos 3 Anos, Agrupamento de Escolas de Vimioso, Jardim de Infância, 2014/2015 (texto policopiado)
- Post, J.; Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, M. (2008). Olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In I. Alarcão (coord) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 68-90), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sarmiento, T. (2012) Conta-me a que brincavas quando eras pequenino! Da partilha de experiências à promoção educativa de filhos, pais e educadores. *Cadernos de Educação De Infância*, nº 97, 40-46
- Sanches, A. (2012). Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação para uma ação educativa integrada. Aveiro: universidade de Aveiro
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. Silva, C. S. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNICEF (n.d). Convenção dos Direitos das Crianças. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Urra, J. (2010). *Educar com bom senso*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 12 (2007), p.109 – 117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância in J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.

Wajskop, Gisela. (2001). *Brincar na pré-escola*. (4.^a ed). São Paulo: Cortez.

Legislação

Decreto-Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-escolar.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexos

Olá pais/família

Queremos dizer-vos que, na nossa sala, andamos a descobrir jogos/brincadeiras diversos e gostávamos de ter a vossa ajuda nesse processo. Por isso, pedimos para nos contarem, nesta folha ou noutras que queiram utilizar, jogos/brincadeiras que gostavam de fazer quando eram crianças, indicando o nome e como se realizam.

Indiquem com um “X” quem escreveu os jogos/Brincadeiras

Mãe___ Pai___ Avô___ Avó_____

Olá pais/família

Na próxima sexta feira vamos comemorar o “Dia do Brinquedo”. Pedimos o favor, de que cada criança traga o seu brinquedo/boneco/objeto preferido.

Gostaríamos que nos contasse qual era o seu brinquedo preferido em criança e que tipo de relação tinha com ele:

- Da mãe: _____
- Do Pai: _____