



PAULA
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O BRINCAR COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Sabrina Duarte Tavares

Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto
2014/2015

Resumo

O presente relatório tem como principal objetivo compreender de que forma o brincar tem influência sobre a aprendizagem das crianças.

O brincar permite que as crianças vivenciem experiências importantes para a sua vida através do lúdico, estimulando a sua criatividade, curiosidade e autonomia. O educador deve ter um papel essencial em todo o processo de aprendizagem, proporcionando atividades e condições propícias a todo o processo educativo.

O relatório retrata o trabalho desenvolvido numa instituição pré-escolar, com um grupo de crianças de três anos, tendo como objetivo perceber a importância do brincar na aprendizagem das mesmas. Deste modo foi necessário conhecer os princípios da instituição, o contexto em que se insere, bem como, realizar uma caracterização do grupo de crianças. Para tal, recorreu-se à análise de diversos documentos, a observações realizadas ao longo de todo o estágio e à realização de entrevistas à educadora, à auxiliar de ação educativa e a três crianças da sala.

Com este trabalho, podemos concluir que, o brincar permite que as crianças tenham aprendizagens significativas e de qualidade, contribuindo para todo o seu processo de desenvolvimento e para a sua integração na sociedade.

Palavras-chaves: Brincar, Aprendizagem e Desenvolvimento

Abstract

The following report's main goal is to understand how the way children play influence their apprenticeship.

Playing allows children to live experience fundamental for their life trough playful, stimulating children's creativity, curiosity and autonomy. The educator must have an essential role in the all process of apprenticeship, propitiating activities and propitious conditions to the entire educational process.

The report portrays the work developed in a pre-scholar institution, with a 3-year-old group of children, aiming to realize the importance of playing in children's learning. It was required to know all the principles of the institution, the context where it was inserted, as well as characterizing the group of children. To do so, it was needed to analyze several documents, make observations throughout the entire time in the institution and conduct interviews to the interviews with the teacher, the educational action auxiliary and three children.

With this work we can conclude that playing allows children to have significant and quality apprenticeships, contributing for their developing process and integration in society.

Key words: Playing, apprenticeship and development

Agradecimentos

Agradecimentos a quem me acompanhou neste percurso de aprendizagem e à realização de um sonho.

À Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pelos valores transmitidos e que terei no pensamento durante a minha vida pessoal como profissional.

À minha supervisora, Mestre Ivone Neves por todos os ensinamentos que me transmitiu.

À instituição que me acolheu com tanto carinho.

À Educadora Anabela e À Isabel que me ajudaram nos momentos difíceis e que me ajudaram a ultrapassar todos os meus receios. Nunca esquecerei todos os momentos que passámos juntas.

Às Crianças que foram o centro de tudo, que me fizeram crescer e aprender. Para elas guardo sempre um espaço no meu coração para sempre.

À minha mãe e ao meu pai que sempre me apoiaram em todos os momentos e etapas deste meu sonho de ser Educadora de Infância, dando-me sempre bons conselhos sobre o melhor caminho a seguir e por acreditarem em mim, dando-me força para concluir esta etapa da minha vida.

À minha família que me apoiou e festejou comigo todas as minhas conquistas.

À Verónica, Emília e Rita que me apoiaram ao longo destes anos revelando-se umas grandes amigas que nunca esquecerei.

Ao meu namorado e melhor amigo que esteve sempre comigo, que esteve sempre do meu lado, que me amparou em todos os segundos, que me fez sorrir, que me deu sempre uma palavra meiga e carinhosa. Nunca esquecerei a paciência e o amor que me deu ao longo de todos os anos.

Obrigado a todos pela paciência e por todo o carinho

Índice

Introdução.....	8
1. Enquadramento teórico	10
1.1 A Educação Pré-Escolar nos dias de hoje	10
1.1 Modelos que sustentaram a prática pedagógica	13
2. Definição do “ Brincar”	17
2.1 Brincar como meio de aprendizagem.....	18
2.1.1 Tipos de brincadeira: espontânea e intencional.....	20
2.2 A importância do brincar para o desenvolvimento da criança ...	22
2.3 Estratégias pedagógicas promotoras do brincar	23
2.4 Contributos de alguns estudos na área do brincar	26
3. Metodologia de investigação	28
3.1 Pertinência do tema	28
3.2 Opções metodológicas.....	29
3.3 Instrumentos	29
3.3.1 Entrevistas	30
3.4 Sujeitos participantes no estudo	32
3.5 Análise e Tratamentos de dados.....	33
4. Contexto Organizacional	36
4.1 Caracterização da Instituição.....	36
4.1.1 Análise do projeto educativo.....	36
4.1.2 Análise do Regulamento Interno.....	38
4.1.3 Análise do Plano Anual de Atividades	39
4.2 Caracterização do Meio Sociofamiliar	39
4.2.1 Caracterização do meio envolvente.....	39

4.2.2	Caracterização Sociofamiliar	40
4.2.3	Caracterização do grupo.....	41
4.3	Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade	47
5.	Intervenção E exigências profissionais.....	48
5.1	Prática pedagógica com o grupo de crianças	48
	Considerações finais	52
	Bibliografia.....	55

Índice de anexos

Anexo I – Guiões das Entrevistas

Anexo II – Entrevistas Semiestruturadas

Anexo III – Análises das Entrevistas

Anexo IV – Registos de Observação

Anexo V – Atividades Significativas

Anexo VI – Portefólio Reflexivo

Anexo VII – Gráficos

Anexo VIII – Fotografias

Anexo IX – Projeto lúdico “Natal”

Anexo X – Projeto lúdico “Animais”

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que é o resultado de um estágio profissionalizante com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, sob orientação da Mestre Ivone Neves.

É importante mencionar a pertinência do tema “O brincar como meio de aprendizagem”. Existia na sala um grupo de crianças com 3 anos que estavam a frequentar pela primeira vez a instituição, e por isso ainda se encontravam num período de transição, sendo portanto necessária a sua adaptação ao ambiente e aos novos colegas. A estagiária achou então importante usar estratégias para que as crianças se adaptassem ao novo meio onde estavam inseridas. Um dos aspetos importantes para a integração das crianças, e que foi discutido com a educadora cooperante, foi deixar-lhes explorar a sala com a supervisão do educador, realizando assim brincadeiras livres e espontâneas.

Esta experiência foi um dos principais motivos que levou a estagiária a interessar-se pela temática do brincar, apercebendo-se da importância como meio de aprendizagem, visto que como futura educadora infância, é essencial aprofundar esta temática de modo a desenvolver atividades no sentido de promover diferentes aprendizagens através do brincar.

O presente relatório tem, como finalidade descrever a prática profissional exercida pela estagiária, que teve como objetivos compreender o funcionamento de toda a instituição e aplicar os conhecimentos teóricos já adquiridos ao longo da licenciatura, como por exemplo, planificar, avaliar e interagir com as crianças

O relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, abordando as perspetivas teóricas, nomeadamente a educação pré-escolar nos dias de hoje, bem como a conceção de professor investigador e os referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica. Outra temática abordada caracteriza-se pela definição de brincar como meio de aprendizagem, demonstrando diferentes tipos de brincadeiras.

No segundo capítulo são apresentadas as metodologias de investigação, que informam sobre a pertinência do tema, designadamente as opções metodológicas, os instrumentos utilizados, os sujeitos participantes no estudo, os procedimentos realizados, a análise e tratamentos de dados.

O terceiro capítulo caracteriza o contexto em que decorreu o estágio. A realização foi feita através da análise de vários documentos da instituição, com o intuito de desmistificar o meio envolvente, a família e o grupo de crianças. Neste mesmo capítulo encontramos ainda traçadas as prioridades de intervenção conjunta a nível da instituição.

No quarto capítulo encontram-se descritas algumas intervenções realizadas pela estagiária em que o brincar se assume como um dos principais componentes de todo o processo de aprendizagem. Neste capítulo estão, então, descritas algumas práticas pedagógicas consideradas relevantes para a aprendizagem das crianças através do brincar.

Por último temos as considerações finais onde estão descritas aquelas que visam sobretudo o desenvolvimento pessoal e profissional e também alguns aspetos positivos da experiência vivida ao longo do estágio.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A Educação Pré-Escolar nos dias de hoje

A educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança e “verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente [...]” (Delors, 1997, p.129), contribuindo também para que exista uma melhor integração social.

A educação consiste num processo que pretende desenvolver todas as capacidades inerentes do indivíduo, transformando-o num ser capaz e único. Consegue-se, assim, compreender a importância que a educação tem para a vida do ser humano, contribuindo para que este consiga viver em sociedade, para que desenvolva as suas capacidades, para que assuma todas as responsabilidades que lhe são depositadas, e fundamentalmente para que seja feliz. Do ponto de vista de Perrenoud “a escola situa-se do lado do humanismo e do pensamento positivo e tem como missão, se não os meios, preparar para “um futuro melhor”.” (Perrenoud, 2002, p.126)

O conceito de educar tem sofrido várias evoluções ao longo do tempo, tentando-se adequar e desenvolver consoante os vários fatores condicionantes. O desenvolvimento do conceito de educar está, portanto, dependente de fatores como a cultura, a religião e as crenças. Sabemos que estes fatores influenciam intensamente a forma como é aplicada e desenvolvida a educação. Ao longo do tempo a educação foi ultrapassando barreiras e assumindo o papel que lhe é devido na formação do ser humano. Nos dias de hoje, verificamos a sua evolução e aumentada a importância que cada indivíduo lhe atribui, independentemente das suas crenças ou costumes.

A educação é fundamental para todas as crianças, servindo como guia orientadora para toda a sua vida. A educação não deve envolver apenas a criança, mas sim vários intervenientes que possam colaborar de forma ativa em

todo o processo. Os pais, a família, os amigos e a instituição educacional devem pois contribuir de forma coletiva e harmoniosa em todo o processo educativo, enriquecendo e favorecendo a educação da criança.

A educação pré-escolar é considerada um dos pilares fundamentais para todo o processo de desenvolvimento da criança, permitindo que ela explore o mundo que a rodeia e que adquira valores e conhecimentos fundamentais para a sua vida futura. Para tal, o espaço onde a criança está inserida na educação pré-escolar, deve proporcionar as condições ideais para promover e auxiliar todo o processo evolutivo, e o educador deve também assumir um papel fulcral, orientando todas as condições do processo educativo.

A educação deve organizar-se pelas quatro aprendizagens fundamentais, visto que ao longo da vida serão de alguma maneira pilares do conhecimento. Segundo Delors esses pilares são:

- “Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão;”
- “Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;”
- “Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;”
- “Aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.” (Delors, 1997, p.77)

Como defende a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, cada um dos quatro pilares fundamentais de aprendizagem,

deve ser objeto de atenção igual [...] a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. [Delors, 1997, p.78]

O mundo encontra-se em constante transformação e pode dizer-se que um dos agentes desta constante mudança é o ser humano. Todos os dias são feitas novas descobertas e são substituídas crenças antigas que se julgavam verdadeiras, mas que, agora não são consideradas como tal. A Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI entende que a educação “deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo

onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno de globalização [...]” (Delors, 1997, p.90). A sociedade é um “organismo” que sabe organizar-se e adaptar-se a diferentes realidades, e evoluir com as diferentes experiências que lhe são proporcionadas, por isso é essencial que cada ser humano se consiga inserir na sociedade, independentemente das suas crenças, hábitos, costumes ou religião. Segundo Perrenoud “o sistema educativo não se situa fora da sociedade. Participa nas suas contradições e nos seus sobressaltos” (Perrenoud, 2002, p.126). Cada vez mais o processo de inserção na sociedade se torna mais exigente, pois ela requiere que cada indivíduo consiga dar o melhor de si próprio.

Por isso, é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se, antes de mais, de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificados percursos educativos. (Delors, 1997, p.103)

Desde criança que o ser humano deve ser estimulado a desenvolver e aumentar as suas capacidades, aprendendo e preparando-se para o resto da vida.

A educação pré-escolar assume um papel preponderante na formação dos “indivíduos de amanhã”. Como refere Perrenoud, as sociedades “ [...] esperam que a escola forme cidadãos capazes de viver em paz, assumindo as suas diferenças, construindo uma ordem negociada, que sejam capazes de se situar individual e coletivamente face à complexidade do mundo.” (Perrenoud, 2002, p.119)

O educador deve centrar-se nas características de cada criança e procurar aumentar as suas potencialidades. A sociedade e o futuro são fatores que o educador deve ter em conta quando planifica e pensa em todo o seu trabalho, devendo “pensar nos desafios que essa sociedade futura nos traz e acreditamos que podemos e devemos ser agentes educativos na construção dessa sociedade que desejamos mais solidária e tolerante”. (Craveiro & Neves & Pequito, 1997, p.77).

A sociedade é composta por diferentes grupos e culturas às quais cada um de nós deve pertencer, adequando-se às suas regras, hábitos e costumes,

participando de forma ativa para o bem do conjunto. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é fundamental que cada criança seja direcionada de forma positiva para facilitar a sua inserção na sociedade e como tal é necessário “fomentar a inserção das crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”. (Ministério da Educação, 1997, p.20)

O futuro é imprevisível e exigirá sempre o melhor de cada indivíduo, e o grande contributo da educação é preparar as crianças para o que se avizinha, para os desafios que terão de ultrapassar e fundamentalmente para cumprir o seu papel como ser social. “Desde sempre, à educação e nomeadamente à educação de infância se tem pedido o contributo na preparação das crianças para o futuro, para a vida, para a sociedade.” (Craveiro et al, 1997, p. 77)

O educador deve, então, assumir o papel de um professor-investigador, pois “o reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a ação implica que a formação de professores valorize a construção situada do conhecimento profissional.” (Neves, 2007, p.80) Ser professor investigador é, antes de mais,

ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para perante, uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (Alarcão, 2002, p.6)

1.1 Modelos que sustentaram a prática pedagógica

É fundamental que o educador possua conhecimentos de diversas abordagens teóricas, de forma a possuir diferentes **referências pedagógicas** que o auxiliem em todo o processo educativo. Desta forma, a prática educativa é mais completa e adequada às diferentes necessidades de cada criança, contribuindo com aprendizagens enriquecedoras que culminem no seu correto desenvolvimento. Encontram-se descritas, na literatura, diferentes referências pedagógicas que sustentam a importância do brincar na aprendizagem e que podem ser abordadas pelo educador que deve escolher a abordagem que mais se adequa ao seu grupo de crianças. Estes modelos têm como função orientar

o educador para que este consiga, desse modo, desenvolver as competências fundamentais de cada criança, focando-se nas características individuais de cada uma.

O **modelo Reggio Emilia** é um modelo pedagógico que se caracteriza pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as designadas “cem linguagens”) e o envolvimento dos pais e da comunidade no ensino e na aprendizagem. Assume-se então que “a criança tem um papel ativo na construção da sua socialização com os pares e adultos” (Lima 2013 in Oliveira Formosinho, 2013, p.118).

Edwards, Gandini e Forman referem que os “educadores de Reggio Emilia criaram, ao longo dos anos, uma filosofia baseada na parceria entre crianças, pais, professores, conselheiras educacionais e comunidade.” (Edwards & Gandino & Forman, 1999, p.146) Logo, as crianças devem sentir que a escola, todo o espaço, materiais e projetos valorizam a sua interação e comunicação. (Idem)

O papel do adulto é acima de tudo ser ouvinte e observador de alguém que entende as estratégias que as crianças usam para uma situação de aprendizagem, tendo o papel de distribuidor de oportunidades. É importante que a criança sinta que o adulto não é um juiz, mas “um recurso ao qual pode recorrer quando precisar tomar emprestado um gesto, uma palavra.” (Edwards et al 1999, p.160)

O modelo de Reggio Emilia defende que o espaço deve ser considerado como um terceiro educador, daí dever ser cuidado, organizado e composto de materiais importantes e relevantes para proporcionar as melhores condições de ensino às crianças.

A escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitetura, à sua conceptualização e utilização dos espaços formas e funções [...] Isto é, a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante [...] Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto

contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança. (Malaguzzi 1997 in Oliveira - Formosinho, 2013, p.120)

As paredes devem falar e documentar, devendo ser usadas como espaço de exposição temporária e permanente de tudo o que as crianças e os adultos realizam. (Edward et al, 1999, p.154)

Este método pretende que as crianças aprendam a explorar aquilo que querem aprender, interagindo com o mundo em seu redor e com as outras crianças. A aplicação deste modelo nas atividades lúdicas leva as crianças a conhecerem melhor o mundo que as rodeia e a perceberem a forma como os seus sentidos e emoções funcionam.

A **metodologia trabalho projeto** caracteriza-se por ser “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. (Katz & Chard, 1997, p.3)

Segundo Vasconcelos, a pedagogia de projeto encontra-se dividida em quatro fases de trabalho que se encontram interligadas: definição do problema, planificação, execução e avaliação/divulgação. (Vasconcelos, 2001)

Definição do problema - “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar.” (Idem, p.14) Em conjunto com as crianças, o educador deve averiguar os conhecimentos que elas já possuem sobre o tema a ser explorado e o que se pretende descobrir.

Planificação e desenvolvimento do trabalho - corresponde à fase em que planifica todo o desenrolar do trabalho desde o seu início até ao fim. Uma correta planificação do trabalho permite que o mesmo seja executado de forma mais eficaz e correta. Nesta fase

define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Idem, p.15)

Execução - corresponde à concretização propriamente dita do trabalho. “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências

diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Idem, p.16)

Avaliação/divulgação - nesta fase avalia-se todo o trabalho realizado e divulga-se o mesmo à sociedade. “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente [...]” (Ibidem)

A participação ativa das crianças constitui uma mais-valia neste método, e deve ser alcançada através da investigação e análise de algo que desperte a sua curiosidade e esteja em sintonia com os interesses específicos da sua idade. Este modelo pretende incentivar a curiosidade e a participação ativa de todas as crianças que estejam envolvidas, despertando o seu interesse através da escolha de tópicos que sejam do seu agrado.

O **Modelo High-Scope** é um modelo pedagógico que se caracteriza pela sua intenção de levar as crianças à participação em todas as atividades, interagindo com os seus colegas e com os objetos presentes no espaço que as rodeia. O espaço assume, então, um papel fundamental, devendo possuir as melhores condições, e objetos que proporcionem meios propícios à aprendizagem. A criança deve desenvolver a sua autonomia e, como tal, é incentivada a resolver os problemas com que se depara, aplicando toda a informação que já lhe foi transmitida e procurando novas informações para superar os seus problemas.

É um modelo que se rege por cinco princípios fundamentais:

Aprendizagem pela ação é “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5) A criança aprende pelas suas próprias ações e vai construindo o seu conhecimento tendo por base as suas experiências e reflexões.

Interação Adulto-Crianças é “a aprendizagem pela ação dependa das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Idem, p.6) É fundamental o

apoio dos adultos, que devem orientar as crianças no caminho certo para promover a sua aprendizagem, existindo, assim, uma boa interação Adulto/Criança. Contexto de Aprendizagem é um “ [...] grande ênfase no planeamento da estrutura da pré-escola [...] e na seleção dos materiais” (Idem, p.7) O contexto de aprendizagem é fundamental, devendo proporcionar condições, que auxiliem e que facilitem todo o processo de aprendizagem. Na Rotina Diária “ [...] os adultos planeiam uma rotina diária consistente e que apoie a aprendizagem ativa” (Idem, p.8) A rotina diária deve ser preparada minuciosamente, pensada com base nas necessidades, dificuldades e características de cada criança, promovendo assim a sua motivação para aprender, para superar desafios e apreender conhecimentos de todas as experiências vividas.

Este modelo pretende que as crianças participem de forma ativa nas atividades, estando em contato com os colegas e com os objetos em seu redor, desenvolvendo assim as suas capacidades cognitivas e intelectuais. As crianças devem ter ao seu dispor condições que facilitem as suas brincadeiras e aprendizagens, tais como diferentes ambientes portadores de diferentes temas. A criança deve ser autónoma e escolher os objetos e as pessoas com que pretende brincar.

2. DEFINIÇÃO DO “ BRINCAR”

Segundo Castro na nossa sociedade, o brincar ou o jogar são entendidos como sinónimos, fazendo parte integrante da construção da nossa personalidade. “Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança. A procura do desconhecido e da aventura é um risco que estrutura o ser humano no plano físico, cognitivo, perceptivo, simbólico e social.” (Castro in Condessa, 2009, pp.19-20)

Através do brincar, a criança consegue explorar ao mundo ao seu redor interagindo com ele, e insere-se cada vez mais no mesmo. As situações com

que a criança se depara obrigam-na a desenvolver progressivamente as suas capacidades, contribuindo para a sua evolução. Conforme a teoria de Piaget,

brincar é uma forma de manipulação do mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais de uma pessoa. Daí que a brincadeira tenha uma função vital no intelectual em desenvolvimento da criança e se mantenha [...]. (Máximo & Azevedo in Oliveira – Formosinho, 2004, p.122)

De acordo com Smith citado por Moyles “ [...] é importante uma definição de brincar [...] Isso não significa que uma definição simples ou totalmente inclusiva seja fácil, atingível ou mesmo desejável.” (Moyles, 2002, p.18) De facto, definir brincar não se revela uma tarefa fácil, pois o significado de brincar varia de pessoa para pessoa, de cultura para cultura. Esta indefinição, muitas vezes leva a que o conceito de brincar seja apenas visto como uma atividade lúdica que tem como único objetivo proporcionar momentos de diversão às crianças, descartando todas as potencialidades de aprendizagens inerentes ao brincar. A importância do brincar assume então um papel fundamental em várias áreas da vida do ser humano, sendo “sem dúvida uma forma de aprender mas é também muito mais do que isso [...]” (Fontana, 1997, p.139). Assumindo-se, deste modo, que o brincar é algo importante para a criança,

a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (Declaração dos direitos da criança)

O brincar deve ser algo que parta da vontade da própria criança e não algo a que seja forçada, pois, só desta forma, a criança conseguirá envolver-se totalmente na brincadeira e aprender ao mesmo tempo que se diverte. Pessanha afirma, “que a criança deseja a brincadeira, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto não a compreenda continua a brincar porque lhe dá prazer.” (Pessanha 1999 in Oliveira-Formosinho, 2004, p. 118)

2.1 Brincar como meio de aprendizagem

O brincar é uma atividade comum a todo o ser humano e parte da sua vontade e dos seus interesses, sendo mais habitual na infância. O autor Antunes diz que “ [...] a brincadeira, o jogo, são o melhor caminho de iniciação

ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano.” (Oliveira-Formosinho, 2004, p.119)

A brincadeira é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento social, cultural e pessoal da criança. Segundo Lee “O Brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu.” (Spodek & Saracho, 2002, p.37), sendo que “a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular.” (Ibidem)

O brincar assume uma função educativa que promove a aprendizagem junto da criança, aumentando o seu conhecimento, as suas capacidades e a compreensão do mundo que a rodeia. Não incentivando apenas a sua imaginação e o seu lado mais criativo, o conteúdo da brincadeira deve ir ao encontro das necessidades da criança, das suas capacidades, dos seus gostos e da sua cultura, “mas a natureza fundamental da brincadeira permanece a mesma.” (Brock & Dodds & Jarvins, 2011, p.54) Através da brincadeira a criança é capaz de exprimir os seus sentimentos, tanto de alegria como de tristeza, os seus receios, os seus desejos e as suas necessidades. McMillan acreditava na importância das experiências diretas e na aprendizagem ativa, e de forma particular que a brincadeira era importante para o desenvolvimento da imaginação, dos sentimentos e das emoções. (Idem).

Podem distinguir-se dois tipos de brincadeira: brincadeira educativa e brincadeira não-educativa. A grande diferença entre estes dois conceitos reside nos objetivos que são atribuídos, sendo que na brincadeira educativa o grande objetivo é a aprendizagem. (Spodek et al, 2002) A criança pode explorar e descobrir o que a rodeia, adquirindo, por si própria, novos conhecimentos e desenvolvendo a sua independência e autonomia. Brincar deve ser algo que desperte prazer e satisfação na criança e que parta da sua vontade, não devendo ser vista como uma obrigação, pois a diversão é essencial para a

aprendizagem. Em suma, “a brincadeira é crucialmente importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças” (Garvey, 1992, p.59)

As crianças sentem necessidade de brincar, pois trata-se de uma atividade inata ao ser humano. Esta atividade representa um mar de possibilidades para a criança e é capaz de lhe proporcionar situações diversas que atendam às suas necessidades de aprendizagem e que lhe deem oportunidade de adquirir confiança, novas habilidades, praticar, imaginar, criar, experimentar, interagir, conhecer e valorizar-se a si mesma e as próprias forças, e entender as limitações pessoais. (Moyles, 2006)

À medida que as capacidades da criança se vão desenvolvendo, ela deve ser estimulada a praticar brincadeiras mais elaboradas que conduzem a situações de aprendizagem mais complexas e que lhe permitam aumentar as suas capacidades. As brincadeiras devem ser adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, oferecendo-lhe oportunidades de adquirir novas aprendizagens. “Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, esta no seu momento de aprender.” (Machado, 1994, p.37)

2.1.1 Tipos de brincadeira: espontânea e intencional

A brincadeira espontânea, que

traz consigo a energia criativa, a possibilidade do novo e do original, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu brincar disso e não daquilo que organizou os brinquedos, os materiais, os objetos, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis. (Machado, 1995, p.37)

A brincadeira espontânea distingue-se da intencional no facto de não ser planificada, sendo como o próprio nome diz, espontânea. Segundo Brock, a brincadeira espontânea “ [...] resulta de uma aprendizagem iniciada pela criança” (Brock et al, 2011, p.37), onde a criança, por sua própria vontade, interage com o ambiente que a rodeia e inicia a sua brincadeira, não sendo forçada nem direcionada a nada.

Mialaret e Vial entendem que a criança

[...] Que brinca livremente, passa por um processo educativo espontâneo e aprende sem constrangimento de adultos, em interação com seu ambiente [...] Se em qualquer um desses ambientes for planejada uma organização do espaço que privilegie materiais adequados, tais situações maximizam a potencialidade de jogo. (Mialaret & Vial in Kishimoto, 1998, p.22)

Como também refere Hohmann

A aprendizagem ativa, de acordo com o modo como nos propomos usar o termo, tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, um vez e lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» [...]. (Hohmann & Banet & Weikart, 1995, p.174)

A brincadeira intencional “propicia a diversão e o prazer” à criança, sendo orientada e planejada pelo educador visto que “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão do mundo.” (Campagne 1989 in Kishimoto, 1998, p.19) Este tipo de brincadeira assume, então, um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois foca-se nos conhecimentos e dificuldades de cada criança e ajuda-a a tornar-se um ser mais completo.

O educador deve, assumir o papel de planificar atividades que permitam direcionar as brincadeiras das crianças para que estas potenciem as suas capacidades e ultrapassem as suas dificuldades. As atividades planejadas pelo educador devem apresentar um equilíbrio no que toca à aprendizagem e diversão, levando a que as crianças, ao mesmo tempo que aprendem se divirtam, mantendo-se sempre motivadas. Quanto mais variadas forem as atividades, mais oportunidades de aprendizagem são proporcionadas à criança, aumentando o seu leque de conhecimentos. (Brock et al, 2011)

A organização do ambiente de aprendizagem e dos recursos a serem usados é fundamental e deve ser corretamente planificada. Campagne sugere critérios para uma adequada escolha de brinquedos: (Campagne 1989 in Kishimoto, 1998)

1. O valor experimental – permite a exploração e a manipulação;
2. O valor da estruturação – dar suporte à construção da personalidade infantil;

3. O valor de relação – colocar a criança em contato com os seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações;
4. O valor lúdico – avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.

Estes critérios permitem assim uma escolha eficiente e adequada por parte do educador no que toca à organização do ambiente. Os valores considerados por Campagne são então fundamentais e permitem escolhas acertadas e que influenciam de forma positiva a composição de todo o ambiente.

2.2 A importância do brincar para o desenvolvimento da criança

[...] As atividades de brincadeira podem ajudar as crianças a desenvolver e refinar os caminhos neurais do cérebro, através da promoção das estratégias de cognição quando elas memorizam, organizam e interiorizam a sua aprendizagem, conforme elas se envolvem em brincadeiras com resolução de problemas. (Meadows in Brock et al, 2011, p.121)

A brincadeira estimula a aprendizagem de artes, ciências, matemática, estudos sociais, linguagem e alfabetização. Como tal, a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância, pois ela pode ajudar a alcançar os objetivos da educação. (Spodek et al, 2002). As crianças usam sons e símbolos escritos para representar palavras e ideias e, conjuntamente com atividades simbólicas, elas obtêm estratégias para a linguagem oral e escrita. Através de vários materiais adequados e de múltiplas experiências podem fornecer-se conceitos matemáticos. Observando diferentes materiais, explorando as suas propriedades, fazendo perguntas, as crianças colocam-se na “pele” de um cientista e adquirem conhecimentos científicos. A brincadeira é importante para que as crianças se enquadrem no panorama social, pois permite-lhes desenvolver capacidades sociais como fazer amizades, desenvolver habilidades sociais e negociar significados. As artes estão muitas vezes presentes nas atividades das crianças, pois proporcionam

iniciativas como, pintar, cantar e dançar são as preferidas das crianças e permite-lhes expressar os seus sentimentos, criatividade e ideias. Além de estimular os sentidos, o brincar permite também que a criança desenvolva as suas capacidades físico-motoras, aprendendo a dominar o seu próprio corpo.

“Brincar é o trabalho das crianças” (Papalia, Olds, Feldman, 2009, p. 291) e como em qualquer profissão, cada indivíduo possui o seu próprio estilo, os seus gostos e a sua própria maneira de realizar o seu trabalho. Alguns pesquisadores categorizaram as brincadeiras da criança por conteúdo, ou seja, o que a criança faz propriamente enquanto brinca, e por dimensão social, identificando se a criança brinca sozinha ou com outras crianças. (Ibidem) Estes parâmetros permitem avaliar a criança e fazer uma correta observação da mesma.

Piaget e Smilansky apresentam diferentes categorias do brincar: a primeira categoria refere-se ao jogo funcional (brincadeira que envolve movimentos repetitivos), a segunda categoria corresponde ao jogo construtivo (brincadeira que envolve o uso de objetos ou materiais para fazer algo) e a terceira categoria engloba o jogo de faz-de-conta (designado por jogo da fantasia, jogo dramático ou jogo imaginativo, ou seja, uma brincadeira que envolve pessoas ou situações imaginárias). (Piaget 1951 & Smilansky 1968 in Papalia et al, 2009) Cada categoria assume a sua importância no brincar e não deve ser negligenciada, devendo cada uma ser trabalhada com a criança de forma igual.

2.3 Estratégias pedagógicas promotoras do brincar

O educador deve observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades e as suas dificuldades, pois assim consegue recolher as informações necessários para adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 1997) É importante que o educador perceba, através da observação contínua das crianças, se a criança sabe e se é capaz de alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

O educador deve assumir um papel principal, auxiliando na brincadeira e conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Para tal, o educador deve estar preparado para ajudar a criança a centrar a sua atenção no que é mais relevante e ajudá-la a retirar o maior partido de toda a experiência. O educador deve assumir a importância do brincar na aprendizagem e

observar a criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p.25)

As atividades potenciam o desenvolvimento de cada criança. Para que as atividades sejam potenciadas e aproveitadas inteiramente pelas crianças, é fundamental que exista uma interação solidária e cooperante entre as crianças, que deve ser promovida pelo educador, criando o ambiente correto para que se desenvolva toda a atividade.

A brincadeira deve ser organizada pelo educador para que se possa centrar nas necessidades das crianças e da sociedade, pois os dever dos educadores “não é apenas com as crianças sob os seus cuidados, mas com as expectativas dos pais, colegas, empregadores e da sociedade como um todo.” (Brock et al, 2011, p.86) O educador deve permitir que as crianças tenham oportunidade de desenvolver o seu conhecimento e as suas habilidades através da brincadeira sem a sua orientação, pois a vontade das crianças deve ser sempre privilegiada. Então, o educador deve “ despertar as crianças para atividades intencionais, convidando-se para entrar nas brincadeiras por um certo tempo e depois retirando-se” (Spodek et al, 2002, p.227)

O educador não é o único adulto que possui um papel fundamental no processo educativo das crianças. A família deve ser também um dos maiores intervenientes em todo esse processo, participando de forma ativa no desenvolvimento da criança. “ A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43) A interação entre o educador e as famílias das crianças é então fundamental, devendo existir uma correta comunicação e

interação entre o educador e as famílias para que se possa desta maneira potencializar as capacidades das crianças.

O processo educativo iniciado pelo educador, na instituição, deve ser, então, continuado quando a criança se encontra em ambiente familiar, através da contribuição dos elementos familiares.

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

[...] a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias [...]. (Ministério da Educação, 1997, p.22)

Todas as atividades, bem como todos os recursos necessários devem ser planificadas previamente de acordo com as aprendizagens que se pretendem obter. A planificação assume, assim, um papel fundamental em toda a aprendizagem, facilitando e potenciando as aprendizagens da criança. Segundo Zahorik, “a eliminação da planificação poderia também originar uma aprendizagem completamente ao acaso e improdutiva”. (Zahorik in Arends, 2008, p.96)

O educador deve procurar desenvolver as suas capacidades de planificação para que estas sejam diversificadas e mais completas e enriquecedoras possíveis. Como referem Spodeck e Saracho “a essência de um bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, de responder, de intervir sem interferências ou distorções desnecessárias e de mudar a direção quando apropriado” (Spodeck et al 1998, p.228)

O educador de infância deve organizar e criar um ambiente que seja propício à aprendizagem das crianças, permitindo que estas possam brincar de forma espontânea e significativa. Segundo o Ministério da Educação o educador deve

explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição entre pares e também a possibilidade de interagir com outros adultos/crianças. Assim os materiais devem ser diversificados de modo a que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Tanto os recursos como o ambiente devem ser selecionados pelo educador de forma pensada e astuta, devendo apresentar condições favoráveis para tornar as atividades mais divertidas, completas e atrativas. Além do ambiente e dos recursos, todas as atividades devem ser avaliadas para se verificar se são ajustadas às crianças e para que se consiga atingir o potencial máximo de cada uma.

O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (Ministério da Educação, 1997)

Sendo assim, cabe ao educador planejar situações de aprendizagens com um grau de interesse capaz de estimular cada criança, tendo sempre o cuidado de realizar atividades com um grau de exigência adequado ao grupo, de modo a não levar ao desencorajamento e à diminuição da autoestima. Como refere o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este deve

observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto)

2.4 Contributos de alguns estudos na área do brincar

Para a concretização do relatório de estágio foi realizada previamente uma pesquisa de alguns estudos já levados a cabo na área do Brincar, selecionando-se os considerados mais significativos para a realização do relatório.

Maria Fernandes, em 2012, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti apresentou um relatório cujo tema era “ A importância do jogo simbólico”, no qual alerta para o valor que o «faz-de-conta» possui na idade pré-escolar destacando a importância do papel do adulto (educadora de infância) como propiciador de oportunidades e materiais para a representação

de papéis. Cátia Correia, em 2012, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, apresentou um relatório de estágio com o tema “A Brincar também se aprende”, onde espelha a importância do brincar, pelas crianças e como as brincadeiras são importantes para a sua aprendizagem. Em 2013, na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Joana Sousa apresentou um relatório de estágio com o título “A importância do Brincar no Jardim-de-Infância” onde enfoca a importância do brincar no Pré-Escolar.

Marlene Leitão, em 2013, na Universidade de Aveiro, apresentou um relatório de estágio com o tema “ Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim-de-Infância” onde se propôs investigar e refletir sobre o “lugar” do brincar e qual a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tânia Andrade, em 2014, no Instituto Politécnico de Setúbal, apresentou um relatório de estágio cujo tema era “A importância do Brincar – Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil”, onde pretende entender como brincam as crianças nos dias de hoje, qual a importância dessa atividade para o seu desenvolvimento e o que desenvolve a criança durante as suas interações. Alda Alves, em 2015, no Instituto de Setúbal, apresentou um relatório de projeto de investigação com o título” O brincar espontâneo em contexto de creche e Jardim-de-Infância – Conceções e práticas” onde abordou diferentes perspetivas teóricas sobre o Brincar, conceitos de jogos, brincadeiras e brinquedos, modalidades do brincar e também a importância do Educador de Infância.

Todos estes estudos são importantes para a avaliação da importância do brincar na vida das crianças e foram importantes para todo o trabalho desenvolvido pela estagiária. O principal aspeto comum a todos estes estudos é, de facto, a importância atribuída ao brincar em todo o processo de aprendizagem, concluindo então que o brincar deve ser uma atividade bem explorada pelos educadores e que devem ser dadas às crianças todas as condições necessárias para brincarem e aprenderem.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Pertinência do tema

Brincar é uma atividade espontânea e voluntária do ser humano, principalmente das crianças. Estas retiram daí imenso prazer, diversão e dão asas à sua imaginação e às suas capacidades. Desse modo, o brincar caracteriza-se como uma atividade da infância que permite o desenvolvimento de várias aprendizagens, este pode ser utilizado como método de aprendizagem nas crianças do pré-escolar.

As atividades propostas devem ser abordadas tanto pelo educador como pelas crianças como uma forma simples, positiva e divertida de aprendizagem, e não como uma obrigação. É importante que as atividades sejam diversificadas e que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, de forma a aumentar a sua entrega na realização das atividades e potenciar as suas capacidades.

O grupo de crianças com o qual se realizou o estágio demonstrou ter um grande interesse em brincar, estando sempre divertido e concentrado quando brincava nas diferentes áreas lúdicas, assumindo preferências entre umas áreas e outras. A estagiária finalista, através de várias observações, chegou à conclusão que o brincar seria um tema relevante a ser estudado, tendo como principal foco as suas potencialidades. Assim, através do enriquecimento das diferentes áreas e de atividades criativas e simples, a estagiária finalista poderia utilizar o brincar como meio de transmitir, de forma simples e eficaz, várias aprendizagens às crianças e despertar o seu interesse.

3.2 Opções metodológicas

Este estudo teve como objetivos perceber de que forma o brincar pode influenciar a aprendizagem por parte das crianças. O estudo que se realizou foi um estudo de caso, segundo uma metodologia de investigação qualitativa.

Como refere Yin

[...] Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. (Yin, 2005, p.32)

Com isto, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. (Ibidem)

A abordagem qualitativa segundo Yin possui cinco características:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Ibidem)

Para tal, foi necessário investigar conteúdos sobre o tema, pois a teoria representa um papel essencial para a investigação, e recorrer à observação, através de diferentes instrumentos, de cada criança do grupo, de forma a ter uma maior percepção das suas dificuldades e interesses.

3.3 Instrumentos

Para iniciar a investigação é fundamental a elaboração de uma questão de partida, isto é, “ procurar enunciar o projeto de investigação [...] através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura

saber, elucidar, compreender, melhorar [...]” (Quivy & Campenhoudt, 2008, 32) A pergunta de partida permite sintetizar e organizar toda a investigação, servindo de fio condutor e auxiliar. Depois de definir o tema para o estudo de caso e realizar o enquadramento teórico necessário para aumentar conhecimentos sobre o tema, foi realizada então a pergunta: **“De que forma o brincar pode influenciar a aprendizagem nas crianças?”**.

Segundo Máximo-Esteves “ [...] a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p.87)

Um dos principais instrumentos utilizados foi a **observação participante**. A observação permitiu perceber os comportamentos do grupo, como os métodos de trabalho e as interações entre si e, desta maneira, facilitar uma análise aprofundada de cada criança.

A observação direta de crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças. [...] A informação obtida por meio da observação pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. (Parente, 2002, p.180)

Tendo realizados vários registos de observações que irão completar a análise desta investigação através de registos de incidentes críticos que “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Idem, p.181); registos de incidentes críticos que “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Idem, p.181); lista de verificação “ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados”; (Idem, p.182)

3.3.1 Entrevistas

As **entrevistas** têm “ [...] como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado e que o investigador não teria

espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.69);

Elaborou-se um guião de entrevista para a educadora (cfr. Anexo I – Guião nº1) e outro diferente para a auxiliar de ação educativa. (cfr. Anexo - Guião nº 2) A estagiária finalista considerou pertinente realizar uma entrevista à educadora e à auxiliar de ação educativa da sala do grupo em questão, pois são pessoas que convivem diariamente com as crianças e que conhecem bem as suas características.

As entrevistas semiestruturadas funcionam então como “ponto de partida de um guião mais estruturado que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador.” (Máximo-Esteves, 2008, p.96),

A entrevista da educadora tem como objetivos identificar competências/aprendizagens da importância do jogo, conhecer a conceção da educadora sobre a influência do brincar no desenvolvimento da criança, avaliar os contributos das brincadeiras intencionais e espontâneas e identificar a importância do educador como facilitador das brincadeiras das crianças. (cfr. Anexo II – Entrevista semiestruturada nº1) A entrevista da auxiliar tem como objetivos conhecer a conceção da auxiliar de ação educativa sobre a influência do brincar no desenvolvimento da criança, equacionar os contributos das brincadeiras diversificadas e identificar atividades/estratégias que realiza no horário de acolhimento. (cfr. Anexo II – Entrevista semiestruturada nº2)

Por último foi realizado um levantamento e análise de dados de forma a explorar todas as respostas obtidas e compará-las com toda a fundamentação teórica e informação obtidas anteriormente.

“O brincar é algo que pertence à criança e à infância [...]” (Fernandes 2004, in Flores & Coutinho & Lencantre, 2014, p.1669). Como tal, foi essencial dar voz às crianças do grupo, pois são elas as protagonistas das várias atividades e do brincar. Assim é fundamental a opinião das crianças e por isso devem ser realizadas “pesquisas empreendidas para coletar dados de entrevistas com alunos que se comprometeram a dar opiniões honestas sobre

as suas experiências na educação e fazer sugestões para mudanças positivas.” (Brock et al, 2011, p.48),

As **entrevistas-conversa** “ [...] permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.” (Saramago, 2001, p.14) Isto não quer dizer que entrevista-conversa seja um sinónimo de uma técnica de entrevista menos baseada nos princípios científicos. (Ibidem). (cfr. Anexo I – Guião nº3)

A entrevista-conversa em grupo

permite abordar temas mais abrangentes e considerados menos delicados para as crianças. Nestes casos, a elaboração da estrutura da entrevista é planeada com cuidados adicionais, uma vez que cada interveniente tem a possibilidade de introduzir novas pistas [...] o que pode tornar mais complicado a tarefa de direcionar o grupo para os núcleos temáticos definidos. (Idem, p.19)

É importante é salientar que a organização do guião sejam definidos com clareza cada bloco temático, tendo sido elaborado uma guião entrevista-conversa para as crianças, com os objetivos de identificar se gosta de brincar, obter quais os tipos de brincadeiras que gostam de realizar, identificar saberes básicos através das brincadeiras que realizaram, localizar quais os locais onde as crianças gostam mais de brincar, perceber se gostam de brincar sozinhos ou com os amigos e identificar quais as atividades preferidas realizadas ao longo do ano. (cfr. Anexo II – Entrevista semiestruturada nº3)

3.4 Sujeitos participantes no estudo

A escolha dos sujeitos participantes no estudo baseou-se no tema que se pretendia estudar, procurando-se saber as suas opiniões quanto à importância do brincar na aprendizagem. Para isso, solicitou-se a colaboração de alguns profissionais de educação para a realização de entrevistas, dentro da instituição onde decorreu o estágio profissionalizante. No total, colaboraram no estudo três crianças a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa.

3.5 Análise e Tratamentos de dados

Na entrevista, a educadora refere que o jogo é importante para o desenvolvimento das crianças, “ [...] O jogo ajuda na aquisição de competências, ao brincar a criança socializa, adquire autonomia e desenvolve as emoções.” (cfr. Anexo III – Análise nº1) Esta opinião da educadora vai de encontro à opinião de Froebel que afirma que o brincar tem influência no desenvolvimento da criança. (Froebel in Brock et al, 2011)

A educadora refere que “ [...] é através do brincar que eles aprendem muitas coisas, desenvolvem a linguagem, a matemática e as outras áreas. (cfr. Anexo III – Análise nº1). Esta afirmação vai de encontro ao que o Brown que diz, “a brincadeira cria situações que não apenas ajudam o individuo a desenvolver habilidades, mas ajudam grupos inteiros de jogadores a desenvolver habilidades que eles podem ensinar a outras pessoas; que, por sua vez, ajudam toda a raça humana a progredir.” (Brown in Brock et al, 2011, p.282)

Segundo a educadora, o papel do educador “é muito importante e fundamental porque este deve estar atento às brincadeiras das crianças [...] conhecendo as necessidades e interesses delas.” (cfr. Anexo III – Análise nº1) A afirmação da educadora vai de encontro ao que afirmam Hohmann e Weikart

[...] os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. [...] Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios. [...] (sendo) capaz de reconhecer e responder às necessidades de desenvolvimento das crianças. (Hohmann et al, 2011, p. 27)

A auxiliar de ação educativa afirma que o brincar tem influência no desenvolvimento da criança, uma vez que “a brincar elas aprendem, desenvolvem todos os sentidos, desenvolvem aspetos físicos [...]”, refere ainda que “o brincar é uma das atividades do desenvolvimento [...] sendo importante na vida das crianças para elas se desenvolverem, a todos os níveis.” A auxiliar chega mesmo a afirmar que “ tudo é brincar, tudo é aprender.” (cfr. Anexo III – Análise nº2) Esta opinião da Auxiliar de Ação Educativa vai de encontro à opinião de Moyles, “o brincar é o principal meio de

aprendizagem da criança [...]” (Moyles, 2002, p. 36)

A auxiliar considera que as brincadeiras devem ser diversificadas porque assim as crianças têm “uma noção do que é o mundo [...].” Quanto mais diversificado for o ambiente onde eles estão a brincar maior vai ser o desenvolvimento deles.” (cfr. Anexo III – Análise nº2) A opinião da Auxiliar de Ação Educativa vai de encontro à opinião de Talbot e Frost que afirmam

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, uma vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira correta de o entender ou de sobre ele agir. (Talbot & Frost in Hohmann et al, 2011, p.161)

Na entrevista-conversa às crianças estas afirmam que gostam de brincar, “E brincar com os instrumentos e brincar com os animais e dos livros e gosto também gosto da biblioteca”, “Eu gosto de andar de escorrega, gosto de andar de baloiço, gosto de brincar com os jogos e já acabou e gosto da casinha. [...] Cozinho comida boa”. As crianças afirmam que aprenderam enquanto brincavam, “Aprendemos sobre animais”, “Eu já aprendi a lavar os dentes muito bem”. As crianças referiram que gostam de brincar em vários espaços, “Eu gosto de brincar mais no campo”, “Eu gosto de ir pá casinha, pós jogos, pós animais, pros pinturas, pós desenhos, pós fantoches, pá musica”. As crianças dizem que tanto gostam de brincar sozinhos como com os amigos, “Com os amigos [...] Porque sim e também gosto de brincar sozinha nos instrumentos”, “Com os amigos [...] Gosto de brincar com eles”. As crianças gostaram de realizar várias atividades ao longo do ano, “Eu gosto de ir pá casinha, pós jogos, pós animais, pros pinturas, pós desenhos, pós fantoches, pá musica”.

Ao analisar as entrevistas da educadora e da auxiliar de ação educativa, a estagiária finalista concluiu que as suas concepções e opiniões são semelhantes e vão de encontro às opiniões dos autores assinalados. Ambas assumem que o brincar é fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, como tal, deve ser explorado e trabalhado pelo educador.

Ao analisar a entrevista das crianças podemos verificar pelas suas respostas que estas reconheceram várias situações referentes a um momento de aprendizagem, enquanto realizavam alguma atividade, o que demonstra que, existe capacidade de assimilação de saberes enquanto se brinca.

Adquiriram aprendizagens, tais como a primeira inicial do seu nome, a fazer desenhos, informações sobre os animais, (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº5) moralidades de histórias e (cfr. Anexo V – Atividade Significativa nº1) a lavar os dentes. (cfr. Anexo IV – Atividade Significativa nº2)

Verificámos através das diferentes entrevistas que o processo de aprendizagem pode ser reforçado e acompanhado pelo brincar. O brincar assume então um papel preponderante em todo o processo. As brincadeiras devem ser diversificadas, como refere a auxiliar, e devem ser planificadas pelo educador que assume um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem, tal como afirma a educadora.

O ambiente em que se encontram inseridas as crianças e onde são realizadas as brincadeiras é fundamental devendo ser rico em materiais apelativos para a criança, fazendo com que esta se interesse por todas as áreas, e desta forma permitir que estas tirem partido de toda a riqueza do ambiente em que estão inseridas. (cfr. Anexo VI – Portefólio Reflexivo nº1) A equipa pedagógica procurou com que o ambiente fosse então o mais adequado e apelativo para as crianças e estas demonstraram gostar de brincar em todas as áreas, o que indica que as instalações fornecidas pela instituição são apelativas para as mesmas. Uma área que teve um enorme sucesso foi a da casinha, pois as crianças mostravam-se sempre interessadas em brincar naquela área específica. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº1) Nesta área, a estagiária finalista pode observar várias brincadeiras do faz-de-conta (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº2), o que demonstra que este espaço foi bem planeado para as crianças. Outra das áreas prediletas, foi a biblioteca, devido à quantidade/qualidade de livros disponíveis e também porque várias crianças traziam de casa alguns livros para lerem aos seus colegas (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº3). O facto das crianças terem apreciado a área da biblioteca valoriza o trabalho efetuado na renovação da mesma, pretendendo com que esta ficasse mais motivadora. A área dos jogos foi também uma área muito escolhida por parte das crianças devido aos materiais disponibilizados para as suas construções e brincadeiras. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº4) Ao longo do ano foram adicionados vários

elementos a esta, para que as crianças pudessem realizar novas e diferentes brincadeiras, alcançando assim diferentes aprendizagens.

4. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

4.1 Caracterização da Instituição

O Estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-Escolar realiza-se numa Instituição que abrange as valências de Creche, Jardim-de-Infância e ATL. Esta Instituição é uma IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) sendo frequentada por cerca de 250 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 10 anos de idade, cujo um nível socioeconómico é baixo/médio.

A Instituição possui vários documentos orientadores como o Projeto Educativo (provisoriamente em reestruturação), Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Nestes documentos estão visíveis as intenções educativas da instituição, os recursos humanos e materiais de que dispõe e ainda, as atividades que se realizarão durante o ano letivo.

4.1.1 Análise do projeto educativo

O projeto educativo caracteriza a nível social e nível ideológico a instituição, criando a sua própria identidade. Este documento é elaborado por todos os elementos da comunidade educativa, refletindo as suas necessidades e preocupações. “Documento pedagógico, elaborado por toda a comunidade, que, com carácter temporal, expressa, a nível realista e concreto, a atividade educativa, em ordem à coerência da ação e organização académica do centro.” (Costa, 1994, p. 23)

O projeto educativo está citado por Jean Marie Barbier, “ O projeto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato.” (Projeto Educativo, 2011,p. 23) Esta

frase aponta para o que se deve pretender de um projeto educativo, o que importa ser ensinado e o que é educar. É um instrumento que ajuda os próprios funcionários da instituição a guiarem a planificação e a identificação das estratégias para a intervenção pedagógica.

O projeto educativo da instituição tem designado como missão:

[...] a promoção da educação e do desenvolvimento integral a crianças e jovens e o apoio à integração socioprofissional dos adultos da comunidade através de serviços de qualidade. [...] Neste sentido, [...] pauta-se pelos valores de compromisso, [...], de justiça e cidadania, promovendo condições de igualdade e de participação nas ações educativas e sociais que promovam a dignidade humana e de responsabilidade social [...]. (Projeto Educativo, 2011, p.13)

Sendo assim, o projeto educativo é um instrumento que identifica a instituição, junto da comunidade revelando qual a sua missão e os valores que serão trabalhados durante o ano, com o grande objetivo de dar resposta às necessidades dos funcionários da instituição.

A instituição engloba diversas parcerias com várias entidades, nomeadamente da área do ensino e do âmbito camarário.

Organiza-se através de recursos humanos e recursos físicos e materiais. Relativamente aos recursos humanos, a instituição apoia-se no corpo docente, constituído por educadoras de infância, um professor de música, professores de atividades extracurriculares e por estagiárias da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, o corpo não docente, constituído por funcionários de cozinha e de limpeza, funcionários administrativos, coordenadora e auxiliares de ação educativa. Em termos de recursos, materiais, a instituição é contemplada por três salas destinadas à creche, cinco salas para o jardim-de-infância, duas salas destinadas ao ATL, gabinete da direção pedagógica, sala de reuniões, salão polivalente, refeitórios, secretaria, instalações sanitárias, dois parques infantis um destinado à creche e outro ao pré-escolar, campo de jogos, sala de música, dormitório e biblioteca.

4.1.2 Análise do Regulamento Interno

O regulamento interno de uma instituição, como o nome indica, é um documento que informa sobre a regulação do funcionamento de uma instituição.

Segundo Costa, o regulamento interno é um documento “ [...] elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização [...] ” (Costa, 1994, p.31)

Fazendo uma análise do regulamento interno relativo à educação pré-escolar podemos constatar que ele está dividido em seis capítulos, sendo o capítulo um direccionado para a Natureza e Organização Pedagógica e administrativa “ [...] poder de organizar o funcionamento da Instituição [...] ” (Regulamento Interno, 2015, p. 3), o capítulo dois direccionado para a Comunidade Educativa revelando os “ [...] direitos e deveres [...] ” (Regulamento Interno, 2015, p.12) das partes envolvidas; o capítulo três direccionado para os Serviços e Horários, “Os períodos destinados às atividades pedagógicas, bem como os horários específicos de cada uma das respostas Sociais [...]” (Regulamento Interno, 2015, p. 15); o capítulo quatro é constituído pelo Processo de admissão e mensalidade, “A organização do processo de admissão é da competência dos serviços administrativos da Instituição e da equipa técnica, sob orientação do Conselho de Administração.” (Regulamento Interno, 2015, p. 18) e também “ A tabela de comparticipação familiar (mensalidade) é determinada antes do início de cada ano letivo, por deliberação do Conselho de Administração, de forma proporcional ao rendimento do agregado família” (Regulamento Interno, 2015, p.21); o capítulo cinco é direccionado para os alimentos, cuidados médicos e higiene “ [...] fornecerá a todos os Utentes da Creche e Pré-Escolar duas refeições diárias [...] ” (Regulamento Interno, 2015, p. 24); o capítulo seis é direccionada para as disposições finais do regulamento remetendo-nos para “ [...] seguro de Acidentes Pessoais, que visa cobrir os acidentes [...] ” (Regulamento Interno, 2015, p. 26)

4.1.3 Análise do Plano Anual de Atividades

O Decreto-Lei nº115 define que o Plano Anual de Atividades como:

O documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

O Plano Anual de Atividades da instituição é um documento onde se apresentam as várias atividades, previamente definidas, para o ano letivo em questão, onde estão referidas as datas pretendidas para a realização das atividades, a descrição das atividades, a faixa etária à qual se destinam as estratégias utilizadas, os objetivos que se pretendem alcançar e os recursos humanos necessários.

É perceptível, neste documento, que as atividades propostas proporcionam às crianças diversas situações de aprendizagem em diferentes contextos. No Plano estão presentes várias atividades, destacando-se o dia internacional da música, o dia da alimentação, a desfolhada, a vivência do S. Martinho, decorações de natal, a festa de natal no pré-escolar, a vivência do dia dos reis e a vivência do dia da amizade. Estas atividades têm como objetivo/estratégia educar para os valores, proporcionar momentos de interação e promover o contato com a natureza.

4.2 Caracterização do Meio Sociofamiliar

4.2.1 Caracterização do meio envolvente

A instituição localiza-se no Distrito do Porto, parte da população trabalha nas cidades do Porto e Gaia e a restantes nos postos de trabalhos existentes na freguesia, sendo que as principais atividades económicas são indústrias de calçado, metalurgia, candeeiros e comércio variado.

A freguesia dispõe de um Serviço de Proteção Civil, Bombeiros Voluntários, variadas Associações Desportivas, Associações Culturais e Recreativas e também Associações Religiosas. A freguesia tem vindo a desenvolver-se de forma progressiva e apresenta, atualmente um nível de

crescimento populacional, com vários locais aprazíveis e de interesse turístico. Com isto, a freguesia tem crescido ao longo dos tempos, o que atrai pessoas de outros concelhos do país.

4.2.2 Caracterização Sociofamiliar

A família é o primeiro agente de socialização sendo importante conhecer como cada família funciona e como se relaciona entre si. A estagiária realizou uma pesquisa, através de um questionário sobre o contexto de cada criança que foi enviado aos pais para que estes o preenchessem.

De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar:

As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis, importa distinguir a relação que se estabelece com cada família que decorre do fato da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança relação organizacional que implica coletivamente os pais. (Ministério da Educação, 1997, p.43)

Os dados que constam dos questionários foram utilizados para a construção de gráficos dos quais a estagiária finalista tirou algumas conclusões.

Através da análise dos gráficos foi possível verificar que a idade dos pais está compreendida entre os 24 anos e os 50 anos de idade (cfr. Anexo VII – Gráfico nº1) e que a idade das mães está compreendida entre os 21 anos e os 40 anos de idade. (cfr. Anexo VII – Gráfico nº2)

As habilitações literárias das mães das crianças são muito diversificadas, sendo que 21% têm como habilitações literárias o 12º ano, e 13% têm como habilitações literárias um grau de escolaridade compreendido entre o 5ºano e o 9ºano. (cfr. Anexo VII – Gráfico nº3) As habilitações literárias dos pais são também muito diversificadas sendo que 29% têm o 12º ano, enquanto 13% possui o 11ºano. (cfr. Anexo VII – Gráfico nº4)

De acordo com o gráfico do agregado familiar verificamos que 36% das crianças vivem com o pai e com a mãe e 24% das crianças vivem com a mãe, com o pai e com um irmão. (cfr. Anexo VII – Gráfico nº5)

4.2.3 Caracterização do grupo

Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidades de idades das crianças, a dimensão do grupo. (Ministério da Educação, 1997,p.35)

A sala onde a estagiária está a realizar o seu estágio é a sala dos três anos, composta por vinte e quatro crianças, nove do sexo masculino e quinze do sexo feminino. (cfr. Anexo VII – Gráfico nº6) É um grupo bastante homogêneo no que diz respeito às idades. A maioria das crianças já frequentam a instituição desde a creche, estando, integradas e familiarizadas com a mesma.

Tendo isto em conta, o grupo de crianças com quem a estagiária está a trabalhar encontra-se no Estádio Pré-Operatório. Sustentando em Piaget, este “denominou o período pré-escolar como Estádio Pré-Operatório.” (Papalia et al, 2009, p.312).

Torna-se importante realizar a caracterização do grupo para mais tarde comparar as evoluções do mesmo nas diferentes áreas de desenvolvimento. Para melhor compreender esta evolução, a estagiária realizou conversas informais com a educadora cooperante e com as crianças e recorreu a observações diretas.

Todas as crianças são diferentes, demonstrando um nível de desenvolvimento e competências igualmente distinto. Deste modo, cada criança tem de ser vista, respeitada e tratada como o ser único que é. O grupo, ao longo das atividades, demonstrou necessidade em brincar nas diferentes áreas, o que levou a estagiária a realizar uma ponte entre o brincar e o aprender.

Desenvolvimento Cognitivo

O grupo de crianças, relativamente ao seu desenvolvimento cognitivo, insere-se, segundo Piaget, no Estádio Pré-Operatório devido à sua idade. Cada criança possui a sua estrutura de características próprias, sendo difícil alterar a ordem dos Estádios, ocorrendo nesta fase evoluções.

É no Estádio Pré-Operatório que está presente o egocentrismo, “ [...] incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio” (Papalia et al, 2009, p.316), o que torna difícil para a criança colocar-se no lugar do outro, fazendo com que existam variados conflitos as crianças, pois a criança sente-se no centro de tudo. Esta situação torna-se visível quando a estagiária realiza atividades com um pequeno grupo, pois as crianças dizem: “ Agora sou eu?”, “Já sou eu?”, “ Tira-me uma fotografia a mim?”. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº1) Outra situação em que as crianças demonstram egocentrismo é quando não conseguem brincar em grupo, pois necessitam da intervenção do adulto para resolver conflitos de partilha de materiais e brinquedos. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº6)

O grupo de crianças encontra-se na função simbólica o que é visível nas imitações das ações que a estagiária observou. As crianças são capazes de ligar causa-efeito e os porquês são colocados de forma persistente pelas mais novas. Conseguem imitar os adultos com quem convivem diariamente como é o caso da mãe, do pai e até mesmo da educadora. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº7)

O animismo, “tendência para atribuir vida a objetos inanimados”, ainda é muito presente nas brincadeiras da sala. As crianças através das brincadeiras, das partilhas e dos diálogos entre elas, vão adquirindo vários conhecimentos e desenvolvendo várias capacidades. “ [...] Cada criança deve contribuir as suas próprias formas de conhecimento arduamente ao longo do tempo, em cada tentativa ou hipótese, representando a sua tentativa corrente de fazer sentido no mundo.” (Gardner, 1994, p.27)

Quanto ao desenvolvimento artístico, as crianças ainda se encontram na garatujem, (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº2) sendo que algumas crianças já se encontram no desenho na forma do girino. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº3)

A definição de tempo ainda é um pouco abstrata, daí elas apresentarem várias dificuldades nesta mesma definição, pois ainda não conseguem identificar os dias da semana, tendo dificuldade em reconhecer o ontem, hoje e amanhã.

Desenvolvimento Linguístico

O desenvolvimento linguístico na educação pré-escolar passa pela abordagem oral, sendo o meio de comunicação mais utilizado pelas crianças destas idades. Para que as crianças desenvolvam o seu discurso oral é necessário que o adulto tenha um papel ativo nesta aprendizagem “ [...] conversam, perguntas contínuas, diálogos ou canções.” (Spodek et al, 1998, p.79). Estas estratégias podem ser usadas no pré-escolar na hora de acolhimento e nas assembleias onde existe um diálogo entre a criança e o adulto e entre as próprias crianças.

Segundo Papalia durante o pré-escolar “ [...] o vocabulário aumenta muitíssimo, aparentemente através do mapeamento rápido, e a gramática e a sintaxe tornam-se razoavelmente sofisticada, apesar de se manter alguma imaturidade.” (Papalia et al, 2009, p.345)

As crianças encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem já que algumas crianças apresentam um vocabulário mais diversificado do que outras crianças. No grupo em questão algumas crianças têm dificuldade em verbalizar, como é o caso de P, que ao longo do ano não conseguiu melhorar a sua capacidade de expressão, sendo que a estagiária sente dificuldades em entender o que ele tenta dizer. A educadora já comunicou aos pais a sua preocupação devido ao estado do P, mas não obteve nenhuma resposta positiva por parte dos pais, que não valorizaram a situação.

A maioria do grupo gosta de estabelecer um diálogo entre os colegas, educadora, estagiária e auxiliar educativa, partilhando e expressando vários conhecimentos, gostos e interesses o que se torna o ponto positivo no desenvolvimento linguístico das crianças, pois estas vão aprendendo com as suas próprias experiências, aumentando assim o seu vocabulário. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº8)

Michael Hollidy (1973) afirma que o “ [...] uso da linguagem permite comunicar sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas, perguntar coisas, pensar sobre elas e falar sobre situações imaginadas”. (Hollidy in Hohmann et al, 2011, p.523)

Um dos momentos primordiais é o do acolhimento, porque a criança tem à vontade, por estar só para contar aquilo que lhe apetece. Neste momento, as crianças já conseguem contar as novidades sem imitarem o que os colegas disseram, relatando situações passadas no seu quotidiano, utilizando linguagem apropriada e realizando um diálogo coerente e espontâneo, apesar de ainda se notar uma certa preferência pela linguagem mais simples. As crianças demonstram-se aptas para adquirir com facilidade uma grande quantidade de novos vocábulos. Ao longo do ano foi notório o desenvolvimento das crianças a nível da linguagem. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº9)

Duas crianças do grupo são de nacionalidade ucraniana e apresentam algumas dificuldades a nível da perceção, pois, às vezes, elas não conseguem perceber o que é pedido e têm dificuldade na comunicação, uma vez que em casa falam apenas ucraniano e na instituição falam português, o que faz com que troquem algumas palavras e formem frases com os dois idiomas. Uma dessas crianças é S, que embora revele algumas dificuldades no seu desenvolvimento linguístico, vai ao longo do tempo demonstrando melhorias. Outra criança nesta situação é D, mas, contrariamente ao S, foi-se desinibindo, criando diálogos com os colegas e com os adultos, mostrando-se cada vez mais à vontade com a língua portuguesa.

Como podemos visualizar nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar:

[...] O português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Se o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, a aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para terem sucesso na aprendizagem. [...] As suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargados, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos. (Ministério da Educação, 1997, p.66)

Desenvolvimento Psico-Motor

Para os autores Hohmann e Weikart “ [...] o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam de apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolar.” (Hohmann et al, 2011, p.625)

O grupo de crianças em questão apresenta um bom desenvolvimento a nível do esquema corporal. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº10) No que diz respeito à motricidade fina, esta é muito trabalhada na sala, nomeadamente na expressão plástica, principalmente nos desenhos, na pintura e na massa de farinha. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº4); (cfr. Anexo VII – Fotografia nº5); (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº6) Ao nível motor, as crianças já conseguem comer sozinhas, utilizando apenas a colher e pedindo, às vezes, ajuda à educadora. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº7) As crianças já conseguem ir sozinhas à casa de banho (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº8) e também conseguem ir corretamente para o dormitório, identificando bem o caminho. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº9) Existem algumas crianças que ainda dormem de fralda.

Ao nível da avaliação motora, as crianças já conseguem realizar pequenos percursos que integram várias destrezas, tais como: andar por cima de objetos, de gatas e de joelhos, correr livremente, saltar por cima de uma corda, lançar a bola à parede, lançar a bola ao ar, rolar a bola pelo corpo dos colegas, saltar a pés junto e parar de correr ao sinal dado pela educadora. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº11)

A parte do relaxamento das sessões de movimento é uma das preferidas das crianças, havendo um exercício de eleição que consiste em deitarem-se no chão e ouvirem uma música (calma) realizando todo o exercício com tranquilidade.

No início do ano era notório que algumas crianças sentiam muitas dificuldades na realização de vários exercícios e até medo em realizar alguns deles. A estagiária usou várias estratégias como por exemplo o feedback positivo, o que levou as crianças a sentirem confiança em si mesmas para realizar todos os exercícios propostos. As crianças realizam também jogos infantis cumprindo todas as suas regras.

As crianças já conhecem e nomeiam as diferentes partes do corpo, apontando em si próprias as partes do corpo, como por exemplo: cabelo, mãos, pés, boca, orelhas, olhos, dentes, nariz, costas, barriga, joelhos, braços, pernas. Realizam também várias atividades com as diferentes partes do corpo,

como saltar com as pernas, aplaudir com as mãos, marcar o número de telefone com os dedos, andar de joelhos, imitar os olhos dos chineses e tapar os ouvidos.

No início as crianças necessitavam de ajuda para vestir e tirar a bata, mas ao longo do tempo foi notória a evolução da sua destreza e da sua autonomia, sendo que algumas crianças querem vestir e tirar as suas batas sozinhas e quem sente alguma dificuldade pede ajuda aos colegas.

Desenvolvimento Sócio Afetivo

As crianças demonstram gosto em brincar com pares em grande e pequeno grupo. Neste grupo, em específico, já se conseguem identificar algumas preferências de amizade. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº12) O grupo mostra-se muito ligado entre si pois já frequentam a instituição desde a creche.

Algumas crianças durante as brincadeiras têm entre si, demonstrando dificuldade em colocarem-se no papel dos colegas, acabando por criar conflitos e sendo necessária a intervenção do adulto. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº13)

Kohlberg limitou três níveis de desenvolvimento moral sendo cada um subdividido em dois estádios, num total de seis estádios. Pela análise destes estádios consoante Kohlberg, o grupo em questão encontra-se no nível 1 – “Moralidade Pré-Convencional” (Sprinthall 1993 in Papalia et al, 2009). As crianças sentem medo de serem castigadas e evitam infringir as regras, que conduzam a punições e quando as crianças estão a agir mal só param ou tentam corrigir o seu comportamento quando sentem que o adulto tem a perceção do acontecimento.

Algumas crianças mostram-se sempre muito atentas, sendo capazes de deixar de brincar e vir perguntar ao adulto o que está a fazer e se pode ajudar. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº14) Algumas crianças não conseguem identificar o que é errado, tendo o adulto de estar sempre a intervir para que a criança perceba que não teve a melhor atitude ou comportamento.

Este grupo demonstra ser muito carinhoso, expressando os seus sentimentos pelos gestos. É muito prestável, estando sempre pronto a ajudar e mostrando-se sociável e acessível, a todas as outras crianças.

As crianças demonstram confiança em realizar as atividades propostas, demonstrando sempre interesse; são participativas e sempre prontas a aprender com todas as atividades realizadas. (cfr. Anexo IV – Registo de Observação nº15)

4.3 Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade

Para avaliar as necessidades de mudança da Instituição, o grupo de estagiárias reuniu-se para refletir sobre as áreas onde que seria mais relevante intervir.

Após a reunião foi tomada a decisão de efetuar uma intervenção na área do recreio, mais propriamente no campo de jogos. Através da observação direta e de experiências ocorridas durante o recreio, verificou-se que o campo de jogos não oferece qualquer possibilidade de atividade pedagógica às crianças devido à falta de material.

A estagiária ficou encarregue de criar um jogo de pneus para as crianças saltarem e desenvolverem a sua motricidade fina e global. As outras estagiárias ficaram encarregues de criar uma área dedicada aos jogos tradicionais, como o jogo da macaca e o jogo do lenço, e outra área dedicada a jogos contemporâneos como é o caso do *bowling*.

Esta intervenção tem como objetivo melhorar o espaço, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.

O recreio é um espaço privilegiado onde as crianças têm possibilidades de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Acrescenta ainda, que o espaço exterior possibilita uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades. (Ministério da Educação, 1997, p.39)

As estagiárias levaram a cabo nas sessões de movimento para apresentação das novas áreas às crianças. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº10)

5. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

5.1 Prática pedagógica com o grupo de crianças

Toda a intervenção pedagógica realizada foi baseada no brincar como meio de aprendizagem, de forma a auxiliar as crianças no desenvolvimento das suas competências, tendo sempre em conta as características do grupo de crianças e as observações que foram realizadas ao longo de todo o estágio profissionalizante. Assim foi importante realizar, uma caracterização do grupo das crianças de três anos e observações completas para perceber as características e individualidade de cada criança.

O ano iniciou-se com a adaptação das crianças à nova sala e ao ambiente educativo do pré-escolar. A maioria das crianças já se encontravam na instituição, realizando a transição da creche para o pré-escolar, o que facilitou a sua adaptação a todo o meio envolvente, aos colegas e aos adultos. As restantes crianças entraram apenas este ano para a Instituição e, por isso, houve necessidade de utilizar estratégias para melhorar a sua adaptação à sala, aos colegas e aos adultos, facilitando a sua integração num novo contexto.

No início do ano, a estagiária optou por realizar brincadeiras livres, permitindo que as crianças brincassem livremente, explorando todo o espaço da sala, ambientando-se ao seu espaço que aos poucos se ia tornando familiar. A estagiária tentou estar presente em todas as áreas da sala, tentando torná-las familiares às crianças que se iam sentindo cada vez mais animadas. Ao mesmo que as crianças iam explorando a sala, a estagiária estava atenta e ia observando as características específicas de cada uma e grupo em geral. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº11); (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº12); (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº13)

Para ajudar à integração das crianças foram realizadas algumas manhãs recreativas que tiveram como objetivo fazer com que elas se sentissem acolhidas por toda a equipa pedagógica e pelas crianças e adultos das outras salas. Atividades como as manhãs são de extrema relevância para que o processo de adaptação das crianças ocorra de forma mais simples e eficaz, fazendo com que as crianças se sintam bem e respeitadas. As manhãs recreativas não serviram apenas para ajudar no processo de adaptação das crianças, serviram também para lhes transmitir novos conhecimentos e aprendizagens, como foi o caso da manhã recreativa sobre a higiene oral, onde as crianças aprenderam a higienizar corretamente os seus dentes através de atividades lúdicas realizadas pelos dentistas convidados. Entre as várias manhãs realizadas destacam-se a manhã dos correios, (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº14) que permitiu que as crianças percebessem a função dos correios e que culminou na construção de uma caixa de correio em cada sala, para troca de correspondência, (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº15) a manhã do cinema onde as crianças se divertiram a assistir a um filme e a comer pipocas e compreenderam a moralidade da história que era respeitar todas as crianças, (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº16) e a manhã da discoteca, onde todas as crianças dançaram, desenvolvendo também a sua motricidade global e interagindo entre si, com as educadoras e estagiárias. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº17)

Chegada a altura do Natal, a estagiária leu às crianças a história “O ursinho de Natal”. (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico “Natal” nº1) Durante a leitura uma criança sugeriu construir uma árvore. Uma vez que a estagiária reparou que várias crianças não conheciam bem a época festiva, não compreendendo o seu propósito e tradições, a estagiária resolveu dar início a um projeto lúdico sobre o Natal. Durante esse projeto foram realizadas várias atividades que proporcionaram às momentos divertidos, ao mesmo que lhes transmitiam conhecimentos e informações relativas à época natalícia. (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico “Natal” nº2) Das atividades realizadas podem destacar-se a construção de duas árvores de natal, uma interior (cfr. Anexo IX– Projeto lúdico “Natal” nº3) e outra exterior, (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico

“Natal” nº4) feitas de materiais recicláveis e decoradas ao gosto das crianças da sala dos três anos, a construção do pai natal, que foi um pedido realizado pelas crianças que demonstraram empenho nessa atividade, (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico “Natal” nº5) e a elaboração da carta para o pai natal. As crianças com auxílio de recortes elaborados pelas mesmas, compuseram a sua carta onde falavam dos brinquedos que desejavam receber. (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico “Natal” nº6) O projeto lúdico foi fundamental pois permitiu às crianças reconhecer e compreender uma época tão significativa e, ao mesmo tempo, passar bons momentos enquanto aprendiam. (cfr. Anexo IX – Projeto lúdico “Natal” nº7)

Uma das atividades que acabaram por assumir uma maior importância para o grupo foi a leitura do conto “ A Quinta dos animais” durante a qual foi apresentada uma dramatização, sobre a vida de um agricultor. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº1) Esta atividade suscitou, no grupo, um enorme entusiasmo, de tal forma que as crianças pediram à estagiária para construir uma quinta na sala. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº2) Desta forma, nasceu o projeto lúdico sobre os animais da quinta, que teve um enorme sucesso entre as crianças e os seus familiares. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº3)

Para iniciar o projeto a estagiária resolveu fazer uma surpresa às crianças construindo a casinha da quinta. As crianças ficaram em êxtase ao verem a casinha e dirigiram-se logo para lá para brincarem. A casinha da quinta teve um enorme sucesso e é um dos locais mais apreciados por todas as crianças. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº4)

Ao longo de todo o projeto foram realizadas várias atividades que proporcionaram às crianças tirar partido de novas aprendizagens, não só através de todas as atividades do projeto vivenciadas na sala, mas também de outras como a visita à Quinta do Senhor Manel e a visita à quinta do Colégio do Sardoniscas, onde foi-lhes proporcionado observarem e “brincarem” com tudo o que estes locais facultavam, desde as plantações, aos animais passando pelas flores existentes, pelos frutos das árvores e pela água do lago. (cfr.

Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº5) As diferentes atividades contribuíram para que as crianças aprendessem mais sobre os componentes e o dia-a-dia de uma quinta. Além das atividades já descritas pode também destacar-se a construção das máscaras dos animais. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº6) Cada criança fez uma máscara de um animal à sua escolha, para depois em conjunto com os colegas pudesse interpretar o animal selecionado, e a construção do mural alusivo à quinta. Na zona exterior à sala que com muito empenho e dedicação por parte das crianças, acabou por ser uma das mais belas atividades realizadas ao longo do ano e que deixou toda a gente da instituição fascinada e orgulhosa pelo trabalho desenvolvido pelas crianças, pela educadora e pela estagiária finalista. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº7)

A realização do projeto permitiu que as crianças “aprendessem fazendo”, isto é, as crianças adquiriram vários conhecimentos por experiência própria, por pesquisas realizadas por elas próprias (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº8) jogos e atividades alusivas ao tema. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº9) As crianças adquiriram conhecimentos sobre vários animais da quinta, sobre sementeiras e construção de máscaras e adereços. Através do projeto foi possível abordar todas as áreas de conteúdo, desde a matemática, conhecimento do mundo, linguagem oral e abordagem à escrita, expressão motora, expressão musical e expressão dramática, que se encontravam presentes nas diferentes atividades realizadas pela estagiária. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº10)

Ao longo do ano a estagiária procurou também desenvolver e proporcionar atividades que ajudassem à integração das crianças na sociedade, como por exemplo a manhã recreativa sobre os correios, a ida ao circo, (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº18) que deixou as crianças fascinadas e admiradas por toda a magia e emoção presente, na arte circense e atividades para a comunidade e os dias dedicados a celebrações religiosas, como foi exemplo do dia de ramos, que contou com a presença do padre da freguesia, e em que as crianças se dirigiram à Nossa Senhora de Fátima e lhe entregaram uma flor. (cfr. Anexo VIII – Fotografia nº19)

O envolvimento parental foi considerado sempre importante e foi trabalhado pela estagiária finalista, que tentou de forma contínua que existisse um maior envolvimento por parte dos pais e da família. Esta tarefa acabou por se revelar uma tarefa dura pois os pais eram pouco participativos. Procurando contrariar esta situação a estagiária pretendeu atingir a ligação instituição-família, através da realização de trabalhos concebidos no meio familiar, convidando os pais a participarem em dias festivos, nomeadamente, o dia do pai e o da mãe, ou em atividades de participação simultânea – corrida mãe e filho, no carnaval, as famílias e a comunidade em geral, foram chamados a participar no desfile que teve lugar no campo da instituição, e também em sessões de leitura com a presença de um familiar. A divulgação do projeto demonstraram os seus dotes de representação e canto perante os pais e familiares, a estagiária, educadora e auxiliar presentearam as crianças e familiares em convívio, com deliciosos cupcakes, bolos e pipocas cozinhadas por si. (cfr. Anexo X – Projeto lúdico “Animais” nº11) Com a finalidade de atingir uma interação positiva entre a instituição-família-comunidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estágio profissionalizante criaram-se em relação ao mesmo muitas expectativas e receios. Foram várias as vivências que possibilitaram na obtenção de competências pessoais e profissionais para desempenhar uma função como educadora de infância.

As expectativas iniciais centraram-se na necessidade de aprender a partir do desenvolvimento de conhecimentos práticos e de metodologias que garantissem a evolução e qualidade como profissional.

O estágio serviu para colocar em prática alguns dos conhecimentos aprendidos, fazendo-se assim uma interligação teórico-prática. Foi importante realizar uma boa caracterização de cada criança e do grupo em geral, e para isso foram postos em práticas vários modos de observação, de registar e de

refletir que levaram a estagiária a consciencializar as duas ações para o correto desenvolvimento de cada criança.

Utilizaram-se vários instrumentos que ajudaram a conhecer mais o grupo de crianças, como o trabalho em torno do portefólio da criança, o portefólio reflexivo, e o caderno de registos, onde são visíveis aspetos que foram trabalhados.

As crianças são o centro desta etapa, sendo importante dar à criança a sua valorização, como ser capaz e não olhar apenas para um grupo como um todo, mas sim “olharmos para cada criança como uma pessoa única [...]” (Papalia et al, 2011:31) O educador deverá ter em consideração na sua planificação, a individualidade de cada criança.

Ao longo do estágio foi um dos princípios base da estagiária finalista, demonstrar que as crianças “aprendem-fazendo”, aprender a brincar, sendo assim ativas no e para o seu conhecimento.

According to Froebel (1893), play is the highest stage of child and human development. He stated that play was the purest, most spiritual activity of man and typical of human life as a whole. He felt that play was not trivial but highly serious and of deep significance (Russo, 2013, p.132)

Isto significa que o brincar é a fase mais alta da criança e do desenvolvimento humano. Froebel afirma que o brincar é a atividade mais pura, mais espiritual, mais típica da vida de um ser humano. O brincar não é apenas uma atividade trivial, mas sim uma atividade com um grau de seriedade e significado elevado.

Assim, a estagiária tentou planificar todas as atividades propostas, tendo em conta os objetivos propostos, assumindo um papel de intermediária, ajudando apenas a criança a ser ativa nas suas brincadeiras, permitindo-lhes ser a construtora do seu conhecimento. Vygotski afirma que “ao brincar a criança tem a oportunidade de vivenciar diversos papéis e elaborar diferentes relações, pois, por meio desta atividade, ela dialoga com o mundo, imitando situações e habilidades que superam suas capacidades, apropriando-se das formas de agir do adulto e ampliando os instrumentos que tem para se relacionar com o mundo.” (Silva & Palma, 2015, p.7)

A criança deve ser encarada como o futuro melhor da nossa sociedade e por isso os educadores, dentro e fora do ambiente familiar, devem proporcionar todas as bases e meios para que elas progridam nesse sentido.

A estagiária espera ter conseguido com que os pais/comunidade entendessem que a educação pré-escolar é a fase essencial para todas as crianças adquirirem as competências básicas, que podem ajudar na aprendizagem e na sua vida. (cfr. Anexo VI – Portefólio Reflexivo nº2)

Toda a equipa pedagógica ajudou a estagiária a atingir as metas estando sempre disponível para auxiliar. Mas as crianças foram o maior baú de aprendizagens. Todos os minutos, todas as horas, todos os sorrisos, todos os abraços, todas as brincadeiras e todas as lágrimas. É com as crianças que aprendemos e crescemos. Nós somos construtores de algo maior, o futuro é das crianças são elas que tornam o mundo melhor, cheio de grandes surpresas.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora
- Arends, Richards (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: Mc Graw Hill
- Condessa, Isabel (2009). (Re) *Aprender a brincar: Especificidade à diversidade*. Ponte Delgada: Universidade dos Açores
- Costa, Jorge (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora;
- Craveiro, Clara & Neves, Ivone & Pequito, Paula (1997). O projeto em jardim-de-infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar*, nº2, 77-82
- Delors, Jacques (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa
- Edwards, Carolyn & Gandini Lella & Fornam, George (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed
- Flores, M & Coutinho, C & Lencastre, J (2014). *A formação de valores e o livre brincar sobre a perspetiva de crianças de 7 a 12 anos de idade. Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. São Paulo
- Fontana, Roseli (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual
- Foutoura (2006), *Do Projeto Educativo da Escola aos Projetos Curriculares*, Porto Editora
- Gardner, H. (1991), *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e como a Escola Pode Ensiná-la*, Porto Alegre, Brasil, Editora;
- Hohmann, Mary & Banet, Bernard & Weikart, David (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, Mary & Weikart, David (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, Lilian & Chards, Sylvia (1997). *A abordagem de projeto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, Tizuko (1998). *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora
- Machado, Marina (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora

- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- Moyles, Janet (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre. Artmed
- Moyles, Janet (2006). *A excelência do Brincar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Neves, Ivone (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, nº12, 79-95
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Papalia, Diana & Olds, Sally & Feldman, Ruth (2009). *Mundo da criança*. Mc Graw Hill
- Parente, Cristina (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* in Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola*, Porto: Porto
- Perrenoud, Philippe (2002). *A escola e aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Russo, Lindsey (2013). Play and Creativity at the center of curriculum and assessment: A new York aty school’s journey to re-think curricular pedagogy. *Bordón. Revista de pedagogia*, 131-146
- Silva, Brigitte & Craveiro, Clara (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista zero a seis*: Porto.
- Silva, Suelene & Palma, Rute (2015). O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. *Revista zero a seis*: Porto
- Spodek, Bernard & Saracho, Olivia (1998). *Ensinando crianças de três e os oitos anos*. Porto Alegre: Artmed
- Vasconcelos, Teresa (2001). *Trabalhos de projetos da infância: mapear aprendizagens / integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação
- Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed

Legislação

Ministério da Educação (1998). *Decreto-Lei nº115 A/98 de 4 de Maio*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2001). *Decreto de Lei nº240/2001 de 30 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação

Sitografia

Gabinete de documentação e Direito Comparado. *Declaração dos direitos das crianças*. Visualizado a 10 de Março de 2015 de, <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/dc-declaracao-dc.htmlv>

Documentos da Instituição

Projeto Educativo, 2010/2011

Regulamento Interno, 2014/2015