

ANA CRISTINA SIMÕES DE FREITAS

**JOGO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:
SUA RELEVÂNCIA NA PRÁTICA**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, no
curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientador: Prof. Doutor Óscar C. Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2012

“Que os pais e educadores profissionais percebam que, o saber observar, falar e actuar pelo jogo e pelo trabalho precede e é portanto mais importante que o ler e escrever. Sem saber ver e descrever, não se pode aprender a ler”.

João dos Santos (1983)

Agradecimentos

Embora uma tese seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados. Sem os contributos, a confiança e o apoio de inúmeras pessoas e instituições, esta investigação não teria sido possível. Por estas razões desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Às seguintes Instituições pelo apoio, pelas condições de trabalho proporcionadas e pela colaboração prestada, sem a qual não seria possível a concretização do trabalho de mestrado:

Infantário Popular de Paço de Arcos - APPA;

Jardim de Infância Alvorada – Santa Casa Misericórdia de Vila do Bispo;

Jardim de Infância de Sagres – Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo;

Agrupamento 242 Paço de Arcos – CNE – Escutismo Católico Português;

Biblioteca Municipal de Oeiras.

Às Educadoras de Infância e Encarregados de Educação inquiridos nas diferentes instituições escolares, pela disponibilidade e colaboração na realização dos inquéritos, contribuindo com importantes informações para este trabalho.

Ao Professor Doutor Óscar C. Sousa, o meu orientador, pelo acompanhamento e apoio, pela disponibilidade, partilha de saber e as valiosas contribuições para o trabalho, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Aos meus pais, os meus primeiros mestres na vida e na escola, por terem estado sempre carinhosamente presentes, apoiando e incentivando-me na conclusão desta dissertação.

A todas as minhas colegas, amigas e amigos pela solidariedade e pela forma agradável que em diferentes momentos me prestaram o seu apoio.

Mais uma vez, os meus sinceros agradecimentos a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta dissertação com estímulos intelectuais e emocionais.

Obrigado a todos por me ajudarem a conseguir...

Resumo

O presente estudo aborda a temática do jogo e da sua importância no desenvolvimento da criança. Com ele pretendeu-se perceber como estão organizados os Jardins de Infância e qual a importância do jogo na ação da criança, certificar que os Educadores de Infância se preocupam por realizar um trabalho diário de qualidade, utilizando as estratégias e atividades adequadas às características das crianças com quem trabalham, bem como esclarecer o que pensam sobre o jogo no desenvolvimento da criança, perceber o que pretendem os encarregados de educação do Jardim de Infância e como encaram o que os seus filhos realizam durante o dia no mesmo.

Assim sendo, realizou-se um estudo em que se começou por estudar a importância do jogo no desenvolvimento infantil, para fundamentar as razões da sua importância, para, a seguir, observar e verificar a importância atribuída pelo Educador de Infância ao jogo e saber o que pensam da sua relação com o desenvolvimento da criança, observar a forma como se organizam os Jardins de Infância e a intencionalidade das atividades estipuladas pelo Educador de Infância e analisar a conceção que os encarregados de educação têm sobre as atividades realizadas no Jardim de Infância, o jogo e o desenvolvimento da criança.

Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que as instituições escolares, Educadores de Infância e encarregados de educação vão tendo alguma consciência de que o jogo pode proporcionar múltiplos desenvolvimentos na criança, sendo por isso essencial na vida da mesma. Contudo será importante referir que, embora exista consciência, a inclusão do jogo na vida da criança nem sempre é a ideal e muitas vezes esquecida é preterida em função de outras atividades mais estruturadas pelos responsáveis.

Palavras-chave: Estádio Pré-Operatório, Jogo, Desenvolvimento da Criança, Jardim de Infância.

Abstract

This study addresses the importance of play to promote healthy child development. With it was intended to understand how kindergarten are organized and what is the importance of child's play, make sure that the Kindergarten teacher care to perform a quality daily work, using the strategies and activities tailored to the needs and specific characteristics of the children they work with and clarify what they think about play in child development, understand what parents/carers want from kindergarten and its opinion about what their children did during the day.

Therefore, this study began studying the importance of play in child development to justify the reasons of its importance and benefits, and then observe and verify the importance that Kindergarten teacher attached to play and know how they relate it with the child's development, observe how they organize the kindergartens and the intentionality of their stipulated activities and analyze what parents/carers think about kindergarten activities, the play and child development.

Based on the achieved results, it was concluded that Kindergarten, Kindergarten teacher and parents/carers are conscious that play can provide multiple developments on the child, essential for their life. Although there is conscious about the importance of play in children's development, it is important to refer that, its inclusion in children's lives isn't always ideal, is often often forgotten and even neglected because of other more structured activities by those responsible.

Keywords: Pre-operational Stage, Play, Child Development, Kindergarten.

Abreviaturas

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento de Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

Índice

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRAT	5
ABREVIATURAS	6
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA E O JOGO	14
1.1 A TEORIA DE DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET	14
1.2 O JOGO NO CONSTRUTIVISMO DE JEAN PIAGET	32
1.3 AMBIENTE DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA	36
1.3.1 ESPAÇOS DE ATIVIDADE E JOGO.....	42
1.3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	44
CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO E OS MODELOS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PORTUGUESA	50
2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	50
2.1.1 LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	51
2.1.2 O EDUCADOR COMO CONSTRUTOR E GESTOR DO CURRÍCULO	55
2.2 MODELOS CURRICULARES MAIS FREQUENTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	56
2.2.1 MODELO HIGH-SCOPE (OU CURRÍCULO DE ORIENTAÇÃO COGNITIVA)	57
2.2.2 MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)	60
2.2.3 O MÉTODO JOÃO DE DEUS.....	62

CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA	66
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS DE ESTUDO	66
CAPÍTULO 4 – OPÇÕES METODOLÓGICAS	69
4.1 TIPO DE PESQUISA	69
4.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO	70
4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	70
4.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	71
4.3.2 INQUÉRITOS POR ENTREVISTA	72
4.3.3 INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	73
4.4 PROCEDIMENTOS	74
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	76
5.1 SALAS	77
5.1.1 GRUPO A – SALA DOS 4 ANOS (IPPA)	77
5.1.1.1 OBSERVAÇÃO	77
5.1.1.2 ENTREVISTA	81
5.1.2 GRUPO B – SALA DOS 5 ANOS (IPPA)	87
5.1.2.1 OBSERVAÇÃO	87
5.1.2.2 ENTREVISTA	91
5.1.3 GRUPO C – SALA DOS 6 ANOS (IPPA)	96
5.1.3.1 OBSERVAÇÃO	96
5.1.3.2 ENTREVISTA	99
5.1.4 GRUPO D – SALA DE 2, 3, 4, 5 ANOS (JIA)	104
5.1.4.1 OBSERVAÇÃO	104
5.1.4.2 ENTREVISTA	108
5.1.5 GRUPO E – SALA DE 3,4 E 5 ANOS (JIS)	114

5.1.5.1 OBSERVAÇÃO	114
5.1.5.2 ENTREVISTA	117
5.1.6 SÍNTESE GERAL.....	125
5.2 QUESTIONÁRIOS A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	126
5.2.1 SÍNTESE GERAL.....	139
CONCLUSÕES.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	I

Índice de Gráficos

Gráfico nº1: Questão 1 - O que pretende da instituição escolar onde se encontra o seu educando?	132
Gráfico nº2: Questão 2 - Que objetivos pretende que sejam alcançados pelo seu educando?	132
Gráfico nº3: Questão 3 - Interessa-se pelo que o seu educando realiza durante o dia na instituição escolar?	133
Gráfico nº4: Questão 4 - Considera importante o desenvolvimento do seu educando?	134
Gráfico nº5: Questão 5 - O que considera importante que a criança desenvolva nesta faixa etária?	134
Gráfico nº 6: Questão 6 - Acha que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança?	135
Gráfico nº7: Questão 7 - Porquê?	136
Gráfico nº8: Questão 8 - Será que o tempo gasto no jogo é tempo perdido?	137
Gráfico nº9: Questão 9 - Considera que as atividades realizadas pelo seu educando na instituição escolar que frequenta têm contribuído para o seu desenvolvimento?	138
Gráfico nº10: Questão 10 - Porquê?	139
Gráfico nº11: Questão 11 - Indique outras atividades que sugeria para a sala de atividades do seu educando.	140
Gráfico nº11a: Área do Conhecimento do Mundo	141
Gráfico nº11b: Área de Expressão e Comunicação	141
Gráfico nº12: Questão 12 - Está satisfeito por o seu educando frequentar esta instituição escolar?	143
Gráfico nº13: Pergunta 13 - Porquê?	143

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança com o artigo 31º reconhece à criança o direito ao jogo e aos tempos livres. Mais que um direito é uma necessidade fundamental, e as instituições escolares, bem como a família, têm um importante papel e responsabilidade nesta função. Contudo, presentemente são vários os entraves a momentos livres e de jogo. Numa sociedade em que o tempo tem de ser gerido minuciosamente e se vive cada vez mais “com pressa e a correr”, as crianças são inevitavelmente contagiadas por este ritmo, seja em casa, na rua ou na instituição escolar. Na instituição escolar muitos são os momentos recheados de atividades estruturadas com pouca margem de manobra para deixar as crianças ser crianças.

O Jogo é uma das formas mais espontânea de comportamento na infância. Ela traduz a capacidade de explorar, experienciar e partilhar sentimentos de forma autêntica.

Assim sendo, é importante o papel que as instituições escolares e os educadores têm de criarem ambientes estimulantes para a aquisição de saberes e competências básicas, de uma forma lúdica, criativa e simples. É essencial que os educadores incentivem experiências de adaptação e de aprendizagens de forma lúdica, criativa, dinâmica e motivante, já que despertam nas crianças a curiosidade e o gosto por aprender.

A motivação que esteve na base da escolha deste tema assenta em interesses profissionais, uma vez que diariamente, no exercício da profissão de Educadora de Infância constato que as atividades que são apresentadas pelo adulto às crianças nem sempre são programadas a pensar na criança, sentindo, por isso, a necessidade de aprofundar o sentido que o jogo representa para o desenvolvimento da criança e de verificar se, na prática do dia-a-dia dos Jardins de Infância, os responsáveis vivem tal preocupação. Temos verificado que esta nem sempre é a realidade nas instituições escolares, uma vez que os momentos lúdicos são frequentemente utilizados como recompensa depois da realização de uma atividade estruturada e, em ambientes familiares, como uma forma de entretenimento.

Considero relevante esta temática porque proporciona uma ocasião para aprofundar os quadros teóricos e analisar as conceções e a prática dos profissionais no seu dia-a-dia nos Jardins de Infância.

Neste contexto foram formuladas algumas questões: Qual o papel que o jogo desempenha no desenvolvimento pessoal e social da vida da criança?, Será que as instituições escolares, Educadores de Infância e encarregados de educação têm consciência de que o jogo é fundamental na vida da criança e pode proporcionar múltiplos desenvolvimentos na

criança?. Destas primeiras questões derivam outras três questões de estudo: Como se encontram organizados os currículos do Jardim de Infância na prática dos Jardins de Infância?, Qual é a concepção que os Educadores de Infância têm sobre o jogo e que preocupação nutrem quando planeiam o dia-a-dia no Jardim de Infância?, O que pensam os encarregados de educação sobre o jogo e que importância dão às atividades que decorrem no Jardim de Infância dos seus educandos?

Assim, realizou-se um estudo em que se pretende como objetivos principais:

- Analisar a importância do Jogo no desenvolvimento infantil;
- Analisar a importância atribuída pelo Educador de Infância ao jogo e a sua relação com o desenvolvimento da criança;
- Investigar a forma como se organizam os Jardins de Infância e a intencionalidade das atividades estipuladas pelo Educador de Infância;
- Analisar a concepção que os encarregados de educação têm sobre as atividades do Jardim de Infância, o jogo e o desenvolvimento da criança.

A escolha do jogo como o centro da pesquisa surge com o intuito de esclarecer a importância deste para o desenvolvimento da criança, tentando transmitir a toda a comunidade escolar a verdadeira importância do jogo para a criança. Para realizar a fundamentação teórica, tendo em conta os objetivos do estudo, recorreu-se a teóricos como Piaget (1971, 1983, 1986), Cohen (1999), Kamii (2003), Pereira (2002), entre outros, que afirmam que o jogo é uma atividade que o ser humano realiza durante toda a vida, sendo o mesmo essencial ao seu processo de evolução, pois para além de favorecer a consciência social, estimula o desenvolvimento das estruturas adaptativas. A criança ao jogar descobre o mundo e como este funciona de uma forma livre e gozosa, bem como aprende mais facilmente através do jogo, facto que os Educadores de Infância conhecem, mas que nem sempre contemplam como valor educacional.

Para o cumprimento destes objetivos, efetuou-se uma investigação de cariz qualitativo uma vez que decorre no ambiente natural da instituição escolar. Para recolha de dados recorreu-se a três grupos interdependentes de instituições escolares com Jardim de Infância, grupo de crianças do Jardim de Infância de instituições escolares, respetivos Educadores de Infância e encarregados de educação, tendo sido utilizados como instrumentos a observação participante, a entrevista e o questionário com respostas mistas.

A estruturação do presente relatório de investigação foi distribuída por cinco capítulos. Os dois primeiros capítulos são destinados ao enquadramento teórico, seguindo-se os capítulos

da problemática, das opções metodológicas e da apresentação e análise de dados, finalizando-se com as conclusões.

No primeiro capítulo faz-se um enquadramento teórico onde estão inseridos temas relacionados com a criança e o jogo, com recurso, nomeadamente, à teoria de desenvolvimento de Jean Piaget e à importância do jogo no ambiente de aprendizagem construtivista.

No segundo capítulo é realizado um enquadramento teórico do currículo e dos modelos de currículo na educação pré-escolar.

No terceiro capítulo abordou-se a problemática do estudo, com a clarificação do problema, sua contextualização, bem como questões e objetivos de estudo.

No quarto capítulo descrevem-se as opções metodológicas de investigação, onde se caracterizou o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos de recolha de dados.

No quinto capítulo foi realizada a apresentação e análise dos resultados obtidos. E terminámos este trabalho com as conclusões.

Ao longo de todo o estudo foram utilizadas para citações e referências bibliográficas as normas APA.

CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA E O JOGO

1.1 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget nasceu na Suíça a 9 de Agosto de 1896 e sempre foi uma criança muito precoce, tendo publicado o seu primeiro artigo sobre um pardal albino aos 11 anos de idade. Inicialmente estudou Biologia, mas sempre com um interesse simultâneo pela Filosofia, pela Psicologia e pela Psiquiatria, tendo trabalhado com alguns dos grandes especialistas do seu tempo. Dedicando-se à Psicologia, Epistemologia e Educação, acabou por se especializar em estudos do conhecimento humano, sendo o seu foco direcionado para o desenvolvimento da criança.

Através de um trabalho que realizou num colégio em França apercebeu-se que, crianças da mesma faixa etária cometiam o mesmo erro nas respostas ao teste de inteligência. Com estes dados Piaget colocou a hipótese de que o pensamento infantil seria muito diferente do pensamento adulto.

Piaget tornou-se mundialmente reconhecido pela sua teoria epistemológica, que analisa as relações com o sujeito e com o objeto no processo de construção do conhecimento, mostrando como o conhecimento se desenvolve. Desta forma e de acordo com Piaget “(...) não se pode, com efeito, senão indagar se toda a informação cognitiva emana dos objectos e vem de fora informar o sujeito” (1971, p.13).

A cognição refere-se ao conhecimento, e o desenvolvimento cognitivo à aquisição de conhecimento. No desenvolvimento cognitivo incluem-se todos os aspetos da inteligência humana que utilizamos para compreendermos e nos adaptarmos ao mundo, ou seja processos como a compreensão, o raciocínio, a aprendizagem, o pensamento, a conceptualização, a resolução de problemas, a classificação e a recordação.

No desenvolvimento cognitivo, o indivíduo em questão é um sujeito ativo neste processo e na interação com o objeto. Nesta abordagem Piaget pretendeu perceber quais os mecanismos que o indivíduo utiliza para explorar e compreender o mundo externo.

“O desenvolvimento psíquico (mental), que se inicia com o nascimento e termina na idade adulta é comparável ao crescimento orgânico: tal como este, consiste essencialmente numa marcha para o equilíbrio.” Tal como o corpo está em evolução (crescimento e maturidade dos órgãos), também a vida mental evolui em direção a uma forma de equilíbrio final (espírito adulto). De certa forma, o desenvolvimento é uma equilibração progressiva e crescente (Piaget, 1983, p.11).

No jogo ou na maneira de raciocinar encontramos um mundo de diferenças em relação ao adulto, podendo afirmar que «a criança não é um adulto em ponto pequeno».

Mas considerando os móveis gerais de conduta e do pensamento, existem funcionamentos constantes, comuns a todas as idades: em todos os níveis, a ação pressupõe uma necessidade psicológica, afetiva ou intelectual que a desencadeia, e que tenta compreender ou explicar.

A necessidade é comum a todos os estádios mas com diferentes interesses, dependendo do grau de desenvolvimento intelectual (Piaget, 1983, p.13).

Depois de casar e de ser pai, é através do estudo e observação minuciosa dos seus três filhos e de outras crianças ao nível do desenvolvimento cognitivo, que estruturou a Teoria Cognitiva, onde propõe a existência de quatro estádios que servem de marcos de referência no que se refere ao desenvolvimento cognitivo do ser humano: o sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

De acordo com Piaget, a criança constrói as suas ideias e a sua vida afetiva a partir dos estádios de desenvolvimento cognitivo (Cohen, 1999, p.8).

A par das funções constantes, as estruturas variáveis são as formas de organização da atividade mental (motora ou intelectual, afetiva), bem como segundo as dimensões individual e social (interindividual). Distinguindo estádios de desenvolvimento que marcam o aparecimento destas estruturas sucessivamente construídas: (Piaget, 1983, p. 14-15)

I. Estádio Sensório-Motor (do nascimento aos dois anos) – dividido em três sub-estádios: o estágio dos reflexos ou montagens hereditárias, bem como das primeiras tendências instintivas e das primeiras emoções; o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas e primeiros sentimentos diferenciados; o estágio da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.

II. Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos) – O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto.

III. Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 11-12 anos) – O estágio do início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação.

IV. Estádio das Operações Formais (a partir dos 12 anos) – O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Cada um dos estádios é caracterizado pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores. Toda a estrutura é essencial, é a base de novas construções.

“Cada fase obriga, pois, a criança a resolver problemas específicos, sempre mais difíceis do que os anteriores. Apenas se pode alcançar um estágio depois de ter dominado o que o antecede: as possibilidades da criança crescem e a sua lógica desenvolve-se pouco a pouco, para se tornar progressivamente apta a raciocinar como um adulto.”

(Cohen, 1999, p.43)

Ao contrário das construções que subsistem, em cada um dos estádios também se formam caracteres momentâneos e secundários, que são alterados pelo desenvolvimento seguinte em função das necessidades de uma melhor organização. Desta forma, cada estágio é uma forma de equilíbrio particular, em que a evolução mental realiza-se no sentido de um equilíbrio cada vez maior.

De seguida, irá ser descrita uma teoria do desenvolvimento bastante influente, a formulada por Jean Piaget e aquela que realiza uma descrição mais abrangente da forma como as crianças compreendem o mundo. Pois estes quatro estádios não são mais do que tipos distintos de pensar e organizar a realidade, desenvolvendo-se a maturidade intelectual do sujeito.

A essência da teoria do desenvolvimento de Piaget está em considerar a interação da criança com o meio para se poder explicar o desenvolvimento mental. Para percebermos como as crianças adquirem conhecimentos, temos de compreender como a criança vai agir sobre o meio e o meio sobre ela ao longo dos anos. O conhecimento é construído através da interação criança-meio.

Os mecanismos funcionais comuns a todos os estádios são toda e qualquer ação, movimento, pensamento ou sentimento que responda a uma necessidade. Existe sempre uma necessidade que nos move e nos faz agir. Esta necessidade é uma manifestação de um desequilíbrio, algo se modificou e é preciso reajustar-se em função dessa alteração.

Por exemplo, a criança ao encontrar um objeto exterior fará despoletar a necessidade de brincar, a sua aplicação em fins práticos, existirá a necessidade de um reajuste. E esta ação termina quando se satisfaz a necessidade, ou seja, quando se restabelece o equilíbrio entre o que é novo e que desencadeou a necessidade, e como a nossa organização mental se apresentava anteriormente. Poderá dizer-se que a ação é constantemente desequilibrada pelas alterações do mundo (exterior ou interior), e cada nova conduta vai para além de restabelecer o equilíbrio, tende para um equilíbrio mais estável que o anterior (Piaget, 1983, p. 15-16).

Este reajustamento, equilíbrio, é um mecanismo contínuo e perene que constitui a ação humana. Contudo, este mecanismo não explica o conteúdo ou a estrutura das diferentes necessidades, pois depende do nível a considerar. Sendo assim, os interesses de uma criança podem diferir em relação ao de outras, pois dependem do conjunto de noções que adquiriu e das suas disposições afetivas, visto propiciarem um melhor equilíbrio. De acordo com Piaget (1971) “(...) todo o conhecimento deve ser tomado como relativo a um estado anterior de menor conhecimento e susceptível de dar lugar a um estado de conhecimento mais avançado”.

Em qualquer um dos estádios de desenvolvimento a criança é capaz de selecionar, interpretar, transformar e reconstituir experiências de forma a adequá-las às suas estruturas mentais (Schaffer, 2004, p.186).

Antes de abordar exaustivamente o desenvolvimento é importante especificar, no que respeita às necessidades e interesses, qual a forma geral de equilíbrio comum a todas as idades. Neste sentido pode dizer-se que toda a necessidade tende, primeiro, a integrar as pessoas e as coisas na atividade própria do sujeito, a realizar a «assimilação» do mundo exterior às estruturas já construídas, e, segundo, reajustar as estruturas já construídas em função das transformações sofridas, ou seja «acomodá-las» aos objetos exteriores (Piaget, 1983, p. 17).

“A inteligência é para ele o resultado de uma interiorização da acção, a assimilação e a acomodação constituem as duas noções de base de tal edifício. Assimilamos constantemente a informação, os dados, as percepções a que é necessário que nos acomodemos. Portanto, só há acomodação quando «o meio age sobre o organismo» e, por conseguinte, este último sente-se obrigado a reorganizar-se.”

(Cohen, 1999, p.40)

Desta forma, a acomodação é a capacidade que a criança tem de se adaptar ao ambiente. Este estabelece exigências sobre a criança, e ela terá de se mudar para estar à altura. Por exemplo, se um objeto estiver no meio da estrada onde um carro passa, a criança ao retirá-lo encontra a solução.

A criança é, segundo Piaget, um sujeito cultural ativo que passa por dois momentos de adaptação no processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. De acordo com Piaget, o conhecimento é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Ou seja, a assimilação é a inclusão de descobertas reais nos esquemas já existentes, é o processo em que as ideias, as pessoas, os costumes são integrados na atividade do sujeito. A acomodação é a transformação dos esquemas existentes com novos elementos (Luz, 1994, p.194).

A assimilação é a capacidade de a criança mudar o ambiente, de forma a adaptar-se à sua imaginação. Com a ideia do que pretende, a criança modifica o ambiente para o conseguir assimilar. Por exemplo, a criança finge que uma régua é a espada. Mas também pode ser a criança a modificar o ambiente fisicamente. Por exemplo, escavando um buraco no jardim para construir um castelo. “Em termos não técnicos isto designa-se por «brincar»”. No jogo simbólico (imaginativo), a criança transforma os objetos de modo a enquadrar o seu próprio imaginário (Sutherland, 1996, p.44-45).

A ação e o pensamento, ao assimilar os objetos através da sua perceção e movimento, são obrigados a acomodar-se a eles, ou seja, a reajustar-se a cada variação do exterior. Ao equilíbrio destas assimilações e acomodações pode chamar-se «adaptação», a forma geral de equilíbrio psíquico, surgindo o desenvolvimento mental na sua organização progressiva, como uma adaptação cada vez mais precisa ao real (Piaget, 1983, p.18).

“Um equilíbrio pode ser visual ou intelectual e é caracterizado pela mobilidade e pela estabilidade, quer no espaço quer no tempo.” Através da equilibração a criança consegue organizar e regular. Esta autorregulação permite-lhe o contrabalanço em reação aos estímulos exteriores. Mas este equilíbrio não dura muito, pois o processo de desenvolvimento cognitivo é instável e facilmente é desequilibrado por um acontecimento novo (Sutherland, 1996, p.45-46).

Embora todas as crianças sejam diferentes, existem três pontos na infância em que ocorre uma reorganização mental (por volta do fim do segundo ano, por volta dos 6 ou 7 anos e por volta dos 11 ou 12 anos).

O que define a Teoria Cognitiva de Piaget “não é a ideia de que as crianças mais velhas sabem mais que as mais novas, mas sim que conhecem a realidade de uma maneira mais correcta, organizada e estruturada.” (Lourenço, 1997, p.116). A idade em que atingem estes pontos pode variar, mas a sequência não, uma criança não se pode encontrar num estágio mais avançado sem ter passado pelos anteriores.

De seguida irá ser realizada uma abordagem das etapas destas adaptações ou estádios de desenvolvimento segundo Jean Piaget.

Estádio Sensório-Motor

É quando se torna pai que Piaget começa a estudar os bebés. Os seus filhos, Laurent, Lucienne e Jacqueline, foram muito observados, ganhando aos seus olhos maior

importância por lhe permitirem compreender melhor o se passava desde os primeiros anos (Cohen, 1999, p.43).

De acordo com Piaget, este período decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem e é marcado por um desenvolvimento mental extraordinário, embora seja difícil de avaliar o seu progresso (inteligência e sentimentos) por não ser acompanhado de palavras.

Este período abrange sensivelmente os dois primeiros anos de vida, e o seu nome advém da sua característica principal, ou seja, do facto de a criança adquirir o conhecimento do mundo através das suas próprias ações com o meio, o mundo que a rodeia (Henriques, 1996, p.47).

As estruturas cognitivas são baseadas na ação, tornando-se gradualmente mais complexas e coordenadas. O conhecimento é obtido através da sucção, da preensão, da observação, do tato, da mordidela e outras ações diretas sobre os objetos do seu meio ambiente, e que mais tarde lhe permitirão manipular os objetos mentalmente. A criança ao explorar os objetos, ao tentar ver através dele, descobre cada vez mais as propriedades destes objetos.

Esta «assimilação sensório-motora» do universo prático exterior que rodeia a criança constitui-se numa conquista, através das perceções e dos movimentos (Piaget, 1983, p.18).

Como já foi descrito anteriormente, neste período entre o nascimento e o seu fim podemos distinguir três estádios: o dos reflexos (1), o da organização das perceções (2) e dos hábitos e o da inteligência sensório-motora (3).

1) Na altura do nascimento, a vida mental restringe-se ao exercício de reflexos, ou seja, de coordenações sensoriais e motoras estruturadas hereditariamente e correspondentes a tendências instintivas, como por exemplo a nutrição. Estes reflexos são uma necessidade, que atesta a existência de uma assimilação sensório-motora precoce.

“Ao nascer, a criança é só reflexo e não sabe coordenar os movimentos. A sua visão é insuficiente, não se situa de modo nenhum no espaço. Na verdade, o bebé não tem consciência da unidade do próprio corpo nem da diferenciação entre ele e o outro. Aliás, o estado da sua maturação não lhe permite ainda andar ou balançar-se, mas pode, em contrapartida, chupar ou agarrar em tudo o que toca.”
(Cohen, 1999, p.43)

O aperfeiçoamento é realizado com o exercício, primeiro, através de reflexos de sucção. De seguida, dá-se a generalização da sua atividade, o bebé passa a chuchar também em seco, os dedos e qualquer outro objeto que encontre. Posteriormente, e de forma mais intencional coordena o movimento dos braços com a sucção. Em suma, assimila uma parte do seu universo à sucção, podendo dizer-se que o mundo é realidade a chupar.

Rapidamente estes diversos exercícios reflexos, prenúncio de assimilação mental, vão complicar-se por anexação de hábitos e percepções organizadas, tornando o universo como real a olhar, a escutar e a abanar (Piaget, 1983, p.19-20).

2) Do ponto de vista perceptivo este estágio inicia-se mal a criança começa a sorrir (a partir da quinta semana), reconhecendo certas pessoas, ao contrário de outras. Entre os três e os seis meses a criança começa a apanhar o que vê, aumentando o seu poder de formar novos hábitos através da capacidade de apreensão e seguidamente de manipulação.

Estes novos hábitos, e a construção de conjuntos motores e perceptivos, vêm confirmar que em vez de repetir exercícios, a criança incorpora novos elementos, construindo com eles estruturas organizadas mais amplas, por diferenciações progressivas (Piaget, 1983, p.21).

3) O estágio da inteligência prática ou sensório-motora, de acordo com Piaget, é o mais importante para o seguimento do desenvolvimento. A inteligência aparece muito antes da linguagem, ou seja, antes do pensamento interior que pressupõe o emprego de sinais verbais. É uma inteligência prática que incide na manipulação dos objetos, e que em vez da palavra e dos conceitos, só utiliza percepções e movimentos organizados (1983, p.21).

Neste período, a criança já não se contenta com o reproduzir de gestos e movimentos que conduziram a algo interessante, esta varia-os para estudar os resultados destas variações, debruçando-se sobre verdadeiras explorações ou «experiências para ver o que acontece». Por exemplo, uma criança de aproximadamente doze meses atira os objetos para o chão, em direções diferentes, para observar e estudar as quedas e os percursos (Piaget, 1983, p.22).

No entanto existem ações que são repetidas e que em situações novas é uma espécie de conceito sensório-motor, na presença de um objeto novo a criança incorpora-o continuamente em cada um dos seus «esquemas» de ação (abaná-lo, apertá-lo, esfregá-lo, etc.) para perceber para que serve pelo uso. Esta é “uma assimilação sensório-motora comparável ao que será mais tarde a assimilação do real pelas noções e o pensamento.” (Piaget, 1983, p.23).

De acordo com a Teoria Piagetiana, no primeiro estágio de desenvolvimento não existe diferenciação entre o eu e o mundo exterior, ou seja, as impressões são vividas e percebidas e colocadas num mesmo plano, não são ligadas a uma consciência pessoal sentida como um eu, nem a objetos entendidos como exteriores. Este plano não é interno

nem externo, e as impressões estão no meio destes dois polos. Tudo o que é percebido pela criança tem como centro a sua própria atividade, ou seja, inconscientemente o eu está primeiro no centro da realidade, enquanto o mundo exterior se objetivará na medida em que o Eu se constrói como atividade subjetiva ou interior. A consciência começa com um egocentrismo inconsciente e integral, enquanto as evoluções da inteligência sensório-motora conduzem à construção de um universo objetivo, no qual o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros.

Existem quatro processos que caracterizam a evolução intelectual efetuada durante os dois primeiros anos de vida da criança: “são as construções das categorias de objecto e de espaço, da causalidade e do tempo, todas elas naturalmente como categorias práticas ou de acção pura, e ainda não como noções do pensamento.” (Piaget, 1983, p.24)

Relativamente ao objeto, a criança durante os primeiros meses não entende os objetos propriamente ditos, apenas certos quadros sensoriais familiares, mas uma vez fora do seu campo perceptivo não os consegue situar. Apenas no final do primeiro ano a criança procura os objetos quando saem do seu campo de percepção, é nesta fase que se inicia o reconhecimento de exteriorização do mundo material.

No que se refere à evolução do espaço, esta é absolutamente solidária com a construção dos objetos. Inicialmente existem vários espaços não coordenados entre si, assim como os domínios sensoriais (espaço bucal, visual, tátil, etc.), centrando-se cada um em movimentos e atividades próprias. Assim sendo, a elaboração do espaço deve-se basicamente à coordenação dos movimentos, levando-nos a perceber a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência sensório-motora propriamente dita.

A causalidade está em primeiro lugar ligada à própria atividade no seu egocentrismo, laço que se mantém durante algum tempo fortuito para a criança. Esta faz uso de um esquema causal para agir à distância sobre o que quer que seja, manifestando bem o seu egocentrismo causal primitivo (Piaget, 1983, p.24-26).

Respeitante à afetividade, a sua evolução encontra-se em paralelo com a vida intelectual, são indissociáveis, não se podem separar em compartimentos estanques os sentimentos e o pensamento. Regressando um pouco ao que já foi referido, qualquer conduta supõe instrumentos ou uma técnica, os movimentos e a inteligência, mas também implica móveis e valores finais, os sentimentos. Sendo assim, a afetividade e a inteligência são inseparáveis e constituem os dois aspetos complementares de toda e qualquer conduta humana (Piaget, 1983, p. 27).

Em suma, o estágio das técnicas reflexas caracteriza-se pelos impulsos instintivos elementares, como é a nutrição, bem como a um género de reflexos afetivos que são as primeiras emoções.

Ao estágio das percepções e hábitos corresponde uma série de sentimentos simples ou afetos perceptivos relacionados com a própria atividade (agradável e desagradável, prazer e dor, etc.), assim como os primeiros sentimentos de sucesso e insucesso. Como estes estados afetivos dependem da ação própria e ainda não da consciência de relações com outras pessoas, denuncia um egocentrismo geral, apesar da criança se começar a interessar (inconscientemente) pelo seu corpo, movimentos e produto das suas ações.

Através do desenvolvimento da inteligência, a consciência de um mundo exterior e a construção do esquema do objeto, surge um terceiro nível de afetividade, que corresponde à objetivação dos afetos e projeção sobre outras atividades sem ser a do eu. Com a evolução da inteligência os sentimentos relacionados com a própria atividade diferenciam-se e multiplicam-se, ou seja as alegrias e tristezas passam a estar ligadas ao sucesso ou insucesso, etc. Contudo, estes estados afetivos continuam ligados somente à ação do sujeito, sem diferença entre o que lhe pertence e o que é atribuível ao mundo exterior, ou seja, outras fontes de atividade e causalidade. Porém, a partir da altura em que os objetos começam a ser concebidos como exteriores ao Eu e dele independentes, esta situação altera-se. Os sentimentos começam a ser experimentados em função dessa objetivação das coisas e das pessoas, dando início aos sentimentos interindividuais (Piaget, 1983, p.28-29).

“Para Piaget, é a coordenação dos movimentos, conduzindo às deslocações e à acção sobre o mundo exterior, que constitui a grande conquista desta fase.” (Cohen, 1999, p.43).

“Sabe mexer-se. Coordenar os seus movimentos, sentar-se, andar, correr e até mesmo trepar, identifica bem o pai, a mãe e irmãos. Contudo, só compreenderá a lógica das relações familiares alguns anos depois. Mas também já consegue comunicar as suas exigências, começa a falar, a aceder ao mundo da representação simbólica. ...a criança permanece inteiramente egocêntrica, incapaz de menor articulação lógica.”

(Cohen, 1999, p.49)

Em jeito de conclusão, a criança durante o estágio sensório-motor realiza um desenvolvimento bastante significativo, a descoberta da permanência do objeto. Embora o mundo seja constituído por objetos exteriores que existem, quer tenhamos consciência deles ou não, até a criança evoluir neste sentido, para ela quando deixa de estar em contacto com determinado objeto, esse objeto deixa de existir.

É, também, neste período que a criança procura adquirir o controlo motor e aprender a diferenciar os objetos que o rodeiam. Ela assimila que se puxar a toalha da mesa, o prato com bolachas ficará mais próximo dela.

No fim deste período a criança deve ser capaz de diferenciar os objetos, construindo uma noção do eu, devido à conquista da percepção e dos movimentos.

Assim sendo, as principais características observáveis durante este período são: a exploração manual e visual do ambiente, a experiência obtida com ações, a imitação, a inteligência prática (através de ações), ações como agarrar, chuchar, atirar, bater e pontapear, a coordenação das ações proporcionam o surgimento do pensamento, a centralização no próprio corpo, a noção de permanência do objeto.

Estádio Pré-Operatório

O Estádio Sensório-Motor está completo quando a criança se torna capaz de recordar, através de significados abstratos, objetos ou situações ausentes (Henriques, 1996, p.49). O Estádio Pré-Operatório vai aproximadamente dos dois aos sete anos, designado com este nome por Piaget porque neste período a criança ainda não consegue utilizar operações. Esta fase de desenvolvimento coincide com o período do pré-escolar, onde as crianças começam a conseguir utilizar símbolos e imagens dos objetos do meio ambiente. As crianças tornam-se capazes de realizar pensamento simbólico e deixam de estar presas à realidade do aqui-e-agora (Schaffer, 2004, p.194).

Segundo Henriques (1996), cinco novas condutas vêm enriquecer o repertório da criança, esta inicia-se no pensamento com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental (imitação interiorizada), a imitação diferida (imitação na ausência do modelo) e um pouco mais tarde o desenho (p.49).

Com a linguagem as condutas da criança alteram-se ao nível afetivo e intelectual. A criança passa a estar apta a reconstruir as suas ações passadas, sob a forma de narrativa, e a antecipar as ações futuras pela representação verbal.

Desta evolução resultam três consequências para o desenvolvimento intelectual: o início da socialização da ação (trocas), a interiorização da palavra e o aparecimento do pensamento, e a interiorização da ação passa de perceptiva e motora a poder reorganizar-se no plano intuitivo das imagens e das «experiências mentais». Do ponto de vista afetivo e em paralelo, dá-se o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e da estabilidade da sua afetividade interior (Piaget, 1983, p.30).

Assim sendo, quando surge a linguagem a criança confronta-se não só com o universo físico, como também com dois novos e solidários mundos: o mundo social e o mundo das representações interiores. Contudo a criança continua a reagir, nas relações sociais e com o

pensamento, de forma egocêntrica, um egocentrismo inconsciente que ainda não a deixa adotar o ponto de vista de outrem.

No estágio pré-operatório a criança ainda se encontra um pouco limitada no que se refere ao uso de operações mentais por uma série de traços característicos do seu pensamento. A criança entra num período de *egocentrismo*, em que é incapaz de compreender as coisas de outro ponto de vista que não a sua própria perspectiva; de *dificuldades de transformação*, em que é incapaz de perceber os processos que implicam a mudança, tem um pensamento estático, estão sempre no momento presente, não considerando os anteriores, nem antecipando o futuro ou consequências de ações presentes. *Reversibilidade* é também outra das características desta fase, e foi o nome que Piaget deu à capacidade do pensamento regressar na prática ou mentalmente ao ponto de partida de uma transformação (Henriques, 1996, p.60). Neste período a criança ainda não consegue compreender um processo contrário ao observado, o seu pensamento é irreversível. Relativamente à *centralização*, a criança não consegue centrar-se em mais do que um aspeto da situação, não consegue pensar global; e em relação à *não conservação*, é difícil perceber que a quantidade pode permanecer embora o seu aspeto mude. É também nesta fase que a criança desenvolve a linguagem, as imagens mentais e os jogos simbólicos, contudo o pensamento e a linguagem estão reduzidos, no geral, ao momento presente e a acontecimentos concretos.

A criança desenvolve a comunicação de tipo informativo e também de controlo da conduta dos outros, isto é, pede, questiona, dá ordens para provocar as atitudes que deseja nos outros. O seu raciocínio é intuitivo e está ligado às suas próprias percepções e à aparência das situações.

Piaget, através da observação de sequências de jogos, conseguiu demonstrar que a criança em vez de se envolver somente em atividades sensório-motoras com brinquedos, começa a realizar brincadeiras imaginativas, inicia-se o brincar ao faz-de-conta. O jogo imaginativo torna-se possível, a criança é visivelmente capaz de distinguir entre a fantasia e a realidade.

Neste período as atividades lúdicas caracterizam-se essencialmente por: atividades de equilíbrio do corpo (subir, correr, transportar objetos); brincadeiras de imitação; descoberta ativa do meio ambiente; atividades de grafismo e colagem; jogos do "porquê"; jogos de enriquecer o vocabulário; jogo do faz-de-conta; jogos de memória.

De seguida, e regressando às consequências para o desenvolvimento intelectual, iremos aprofundar estas três alterações gerais da conduta (socialização (1), pensamento (2) e intuição (3)) e posteriormente as suas repercussões ao nível afetivo.

1) A socialização

A possibilidade de troca e comunicação contínua entre os indivíduos é o resultado mais claro da linguagem. Enquanto a linguagem não é adquirida de forma compreensiva, as relações interindividuais limitam-se à imitação de gestos corporais e exteriores.

Com a linguagem a criança descobre os tesouros escondidos de um mundo de realidade superior a ele, em que os adultos tornam-se seres grandes e fortes. Desta forma, um «eu ideal» oferece-se ao Eu da criança, e os padrões vindos de cima são também para tentar imitar ou igualar. Especificando um pouco, quando são dadas ordens e instruções, é o respeito que a criança tem pelo adulto que a faz aceitar e tomar como obrigatórias. Mesmo fora de núcleos mais familiares, a criança desenvolve uma obediência inconsciente, intelectual e afetiva.

As trocas exercidas com o adulto ou com outras crianças conduzem a formular a sua própria ação e a fazer a narrativa de ações passadas, transformando desta forma as condutas materiais em pensamento. Contudo, existem desníveis pois a criança não começa a comunicar logo integralmente o seu pensamento, nem a adotar na totalidade o ponto de vista dos outros, é necessário uma evolução na socialização. As crianças entre elas continuam a ter conversas elementares e relacionadas com a própria ação material. Antes dos sete anos aproximadamente as crianças falam como que para si próprias, não sabem discutir entre si, limitando-se a opor afirmações contrárias e é com dificuldade que se conseguem colocar no ponto de vista do outro (Piaget, 1983, p.32-34).

Em suma, a nível da linguagem espontânea a criança está ainda a meio caminho da verdadeira socialização, permanecendo inconscientemente centrado em si próprio em vez de sair do seu próprio ponto de vista. Este egocentrismo com o grupo social equipara-se com o do bebé com a realidade exterior, mas neste período de desenvolvimento é com outros indivíduos e não com os objetos. Na relação da criança com o adulto o egocentrismo mantém-se, embora se submeta ao adulto.

2) O pensamento

Durante a primeira infância assiste-se a uma transformação da inteligência, esta passa de meramente sensório-motora, no início, progredindo para o pensamento propriamente dito sob a influência da linguagem e da socialização. A linguagem na medida em que permite contar as suas ações, conseguindo também reconstruir o passado e, a ele recorrer na ausência de objetos, antecipar as ações futuras ou substituí-las por palavras. A linguagem torna-se o ponto de partida para o pensamento, mas não fica por aqui porque conduzindo a

linguagem à socialização das ações, que por sua vez proporciona atos de pensamento que não pertencem somente ao eu.

Tal como com toda a conduta, a criança começa por interiorizar os dados do seu Eu e à sua atividade, uma assimilação egocêntrica tal como na socialização (Piaget, 1983, p.36). Para ser mais precisa, entre os dois e os setes anos existem duas formas de pensamento e a evolução da segunda acaba por predominar sobre a primeira.

Na primeira destas formas, a criança tem um pensamento por incorporação ou assimilação, em que o egocentrismo rejeita toda a objetividade. O pensamento egocêntrico apresenta-se no modo de jogo simbólico. O jogo constitui a forma de atividade inicial de quase todas as tendências. Mesmo antes da linguagem, encontra-se presente o jogo de funções sensório-motoras, que é um jogo de puro exercício que só utiliza movimentos e percepções, sem intervenção do pensamento ou da socialização. Já dos sete aos doze anos estão presentes os jogos de regras com deveres comuns, as regras do jogo. Entre o jogo de exercício e o jogo de regras encontra-se o jogo simbólico (de imaginação ou imitação) que utiliza um pensamento quase puro. Este jogo é uma atividade real do pensamento, mas essencialmente egocêntrico, pois a sua função é satisfazer o Eu transformando o real em função dos seus desejos. A criança quando brinca às bonecas reestrutura a sua própria, tendo o cuidado de a corrigir de acordo com o seu ideal. Em suma, o jogo simbólico é uma assimilação deformante do real ao Eu e não uma tentativa de submissão do Eu ao real. Contudo, a linguagem encontra-se presente neste pensamento imaginativo através de imagens ou símbolos, sinais verbais individuais, que muitas vezes só a criança que elaborou compreende.

Na segunda destas formas, o pensamento da criança é adaptado aos outros e ao real, preparando o início do pensamento lógico. Entre o jogo e o real encontra-se um pensamento simplesmente verbal, o pensamento corrente, em que a criança prolonga os mecanismos de assimilação e a construção do real, próprias do período pré-verbal. Nesta idade em que a criança pensa espontaneamente são frequentes perguntas curiosas de saber: onde?, o que é?, porquê?. A forma como a criança realiza as perguntas coloca em evidência o seu caráter ainda egocêntrico do seu pensamento neste novo período da própria representação do mundo em oposição ao da organização do universo prático (Piaget, 1983, p.37-41).

O animismo infantil é a propensão para imaginar as coisas como vivas e com intenções. No início, todo o objeto que realiza uma atividade tem vida. Seguidamente, a vida pertence aos móveis e por fim aos corpos que aparentam mover-se sozinhos. Por outro ponto de vista, a vida está ligada à consciência, não como a do ser humano, mas num mínimo de saber e

intenção necessários às coisas para realizarem as suas ações. Mais tarde, só o movimento espontâneo é dotado de consciência.

Assim sendo, o animismo resulta de uma assimilação das coisas à própria atividade. Tal como o egocentrismo sensório-motor é resultado de uma indiferenciação entre o Eu e o mundo exterior, também no animismo se denota uma confusão entre o mundo exterior e o universo físico. Desta forma, a criança ao dar vida aos corpos inertes e materializar a vida da alma, interpreta o pensamento com uma voz.

Ao animismo podemos relacionar o finalismo e o artificialismo, o acreditar que as coisas foram construídas pelo ser humano ou através de uma atividade sobrenatural que trabalha de forma idêntica ao da construção humana.

Toda a causalidade que se desenvolva durante a primeira infância detém estas características de egocentrismo intelectual e de indiferenciação entre o psíquico e o físico.

Em suma, todas as manifestações deste pensamento são constituídas por uma assimilação deformante da realidade à sua própria atividade, ou seja, as ações são orientadas por movimentos próprios para um fim, a realidade é animada e viva, as leis naturais assemelham-se à obediência, tudo é formatado de acordo com o modelo do Eu. Neste estágio estão presentes esquemas de uma assimilação egocêntrica que se libertam no jogo simbólico e deste modo dominam o pensamento verbal (Piaget, 1983, p.42-45).

3) A intuição

A criança com menos de sete anos quando é interrogada tem dificuldade em responder, sente-se sempre a pobreza na sua justificação e nas suas provas, a sua quase incapacidade em produzir as suas afirmações e como a elas chegou. No período dos quatro aos sete anos a criança ainda não sabe definir e distinguir os conceitos que aplica, limitando-se a indicar os objetos a que corresponde ou explicar o seu uso, para que serve.

Nesta idade, a criança ainda não domina o terreno verbal e a sua especialidade ainda é a da ação e da manipulação. Mas não será a criança bem mais “lógica” no que se refere às ações? Para conseguir responder, irá ser realizada a análise em dois campos, o da inteligência dita «prática» e o do pensamento tendente ao conhecimento, mas no domínio experimental.

A «inteligência prática», importante nesta faixa etária dos 2 aos 7 anos, prolonga a inteligência sensório-motora do período pré-verbal e, prepara as noções técnicas que se

desenvolverão até à idade adulta. Através de estudos constatou-se que a criança encontrava-se muitas vezes mais adiantada nas ações do que nas palavras.

Analisando a criança no seu desenvolvimento do pensamento próprio desta idade ainda no seu domínio experimental, esta continua pré-lógica, substituindo a lógica pelo mecanismo de intuição (esquema sensório-motor transformado em ato de pensamento). A criança como forma de prolongamento dos esquemas sensório-motores sem coordenação racional, realiza simples interiorizações de esquemas percetivos ou de ação e dos movimentos na forma de imagens ou imitações representativas do real e de «experiências mentais».

Para tornar as intuições num sistema lógico é necessário prolongar nos dois sentidos a ação já conhecida pela criança, de forma a tornarem-se móveis e reversíveis (Piaget, 1983, p.46-50).

Neste estágio de desenvolvimento continua a não existir reversibilidade, ou seja, a incapacidade da criança em compreender qualquer dedução lógica (Cohen, p.54). É próprio da intuição primitiva a sua rigidez e irreversibilidade, pois não passa de um esquema sensório-motor transformado em ato de pensamento.

Enquanto a intuição primária não passa de uma ação global, a intuição articulada ultrapassa-a na dupla direção de uma antecipação das consequências dessa ação e de uma reconstituição dos estados anteriores. Mas este é apenas um início de antecipação e de reconstituição em que é preparada a reversibilidade, a criança para já permanece irreversível. Assim sendo, a intuição articulada é suscetível de conseguir atingir um nível de equilíbrio mais estável e mais móvel do que a ação sensório-motora. A intuição, em comparação com a lógica, é um equilíbrio menos estável por falta de reversibilidade, mas é uma conquista comparada com os atos pré-verbais (Piaget, 1983, p.51).

“«Dominados em primeiro lugar pela relação imediata entre o fenómeno e o sujeito, o ponto de vista do sujeito e a intuição evoluem no sentido da descentralização». Uma descentralização cuja consequência será justamente uma diminuição do egocentrismo da criança.” (Cohen, 1999, p.56).

No que se refere à afetividade, as transformações da ação provenientes dos princípios da socialização não se referem apenas à inteligência e ao pensamento, como também se refletem na vida afetiva. Como já foi referido anteriormente, a partir do período pré-verbal existe um paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento cognitivo, estes são inseparáveis de qualquer ação. Portanto, uma ação nunca é simplesmente intelectual (múltiplos sentimentos envolvidos), bem como não há atos puramente afetivos (pressupõe compreensão).

Neste nível de desenvolvimento podemos considerar o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (ligados à socialização das ações), o princípio dos sentimentos morais intuitivos (originários das relações com adultos) e as regulações de interesses e valores (ligadas ao pensamento intuitivo), com as três novidades no que se refere à afetividade.

Respeitante à terceira novidade, pode-se dizer que o interesse é a orientação de todo o ato de assimilação, o prolongamento das necessidades. O interesse começa no desenvolvimento sensório-motor onde tem um papel essencial, contudo, com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses multiplicam-se e diferenciam-se nos mecanismos energéticos (reguladores para que qualquer atividade seja mais prazerosa) e valores que gera.

Ligados aos sentimentos de autoavaliação da criança estão os interesses ou valores referentes à sua atividade. Os sucessos e insucessos da sua atividade acabam por resultar no juízo de si próprio, podendo ter elevadas consequências em todo o desenvolvimento.

Contudo, o sistema formado por estes variados valores condiciona especialmente as relações afetivas interindividuais. Do mesmo modo como o pensamento intuitivo está ligado, devido à linguagem, às trocas intelectuais entre indivíduos, também os sentimentos espontâneos entre as pessoas surgem de uma troca cada vez mais rica em valores. Normalmente, existe simpatia pelas pessoas que correspondem aos interesses do sujeito e que o valorizarão, já a antipatia surge na ausência de gostos ou escala de valores comuns.

Entre os valores interindividuais incluem-se aqueles que a criança reserva a quem considera superior (alguns adultos e família). O respeito é um sentimento que corresponde a estas valorizações unilaterais. Este é a fonte dos primeiros sentimentos morais, sendo a primeira moral da criança a obediência, bem como a vontade dos adultos o primeiro critério do bem. Isto continua a ser verdade mesmo, durante o período de resistência entre os três e os quatro anos em que a criança não obedece de facto ao adulto.

Estes valores morais, como não são determinados por regulações espontâneas (simpatia ou antipatia), mas sim pelo respeito, designam-se de valores normativos. Mesmo assim, os sentimentos morais da criança continuam intuitivos, à maneira do pensamento intuitivo próprio deste período de desenvolvimento. A moral da primeira infância mantém-se dependente de uma vontade exterior (heterónoma), que é a dos adultos.

Ao ser analisadas as valorizações da criança no que respeita à mentira, verifica-se que devido ao respeito unilateral, e muito antes de perceber o valor da verdade e da mentira, a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade. É com base nos seus hábitos de jogo e de imaginação, e a forma de pensamento espontânea, que a criança

sem se preocupar com o que é verdade, deforma a realidade e submete-a aos seus desejos. De certa forma, a criança sem se aperceber fantasia uma verdade, que se pode designar de «pseudomentira». Contudo, aceita ser punida pelas suas mentiras, aceitando a regra da veracidade. A importância que a criança dá à mentira depende da sua quantidade (Cohen, 1999, p.77) e da relação que tem com o indivíduo, ser for com os adultos é censurável, com outras crianças consideram não ser «mau». Isto demonstra que os primeiros valores morais são decalcados na regra concebida, devido ao respeito unilateral. É necessário que o respeito deixe de ser unilateral e se torne mútuo, os sentimentos morais têm de se tornar mais autónomos, para que os mesmos valores se organizem num sistema coerente e geral.

Desta forma, interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores morais intuitivos aparentam ser as cristalizações principais da afetividade própria deste nível de desenvolvimento (Piaget, 1983, p.52-58).

Indo mais além, as principais características observáveis nesta fase são: a inteligência simbólica, o pensamento egocêntrico, intuitivo e mágico, a centralização (apenas um aspeto de determinada situação é considerado), a confusão entre aparência e realidade, ausência da noção de reversibilidade, aplicação de uma mesma explicação a situações parecidas e da vida a seres inanimados (animismo).

Estádio Operações Concretas

Este período vai aproximadamente dos sete anos até os onze ou doze anos. Durante este período a criança é marcada por uma viragem decisiva no seu desenvolvimento mental. Seja em relação à inteligência ou à vida afetiva, de relações sociais ou de atividade propriamente dita, surgem novas formas de organização que complementam as construções do período anterior, assegurando um equilíbrio mais estável (Piaget, 1983, p.59). A criança começa a ser capaz de formular operações mentais, ou seja, começa a raciocinar sistematicamente, a resolver problemas logicamente. A criança adquire uma série de operações mentais como a classificação múltipla, a reversibilidade, a seriação e a conservação, através dos quais pode mentalmente manipular símbolos de diferentes maneiras, passa a lidar com conceitos como os números e relações.

Piaget designa como reversibilidade, a capacidade que o pensamento tem em voltar ao ponto de transformação e construir uma transformação com o seu inverso (inversão de uma transformação), não considerando uma transformação de modo isolado (Henriques, 1996, 61).

A criança depois dos sete anos, no que se refere às relações interindividuais, já não confunde o seu próprio ponto de vista com o dos outros, tornando-se capaz de cooperação (Piaget, 1983, p.60).

No estágio das operações concretas, a criança evolui significativamente no que respeita o egocentrismo, passando a dar mais importância aos sentimentos e atitudes dos outros, e apercebendo-se que é um ser no universo que aos poucos se vai estruturando pela razão. A “criança de sete anos começa a libertar-se do seu egocentrismo social e intelectual”, tornando-se “capaz de coordenações novas, que terão a maior importância para a inteligência e ao mesmo tempo para a afectividade.” (Piaget, 1983, p.62).

Neste período existe uma lógica interna consistente e habilidade em solucionar problemas concretos. O pensamento torna-se mais flexível e mais eficaz, surge o pensamento lógico, no entanto as crianças continuam a necessitar de objetos e acontecimentos concretos para sustentarem as suas operações mentais, ou seja, a resolução de problemas ainda está mais ligada a eventos concretos do que a conceitos abstratos.

A partir deste período, as atividades lúdicas passam a incluir: os jogos coletivos de regras, os jogos de concentração, de resistência e perseverança; jogos de aperfeiçoamento de habilidades; jogos de classificação e organização.

Estádio das Operações Formais

É neste período, a partir aproximadamente dos doze anos em diante (adolescência), que a criança começa a pensar, a raciocinar de forma lógica, consistente e sistemática, sem apoio de suportes concretos, sendo capaz de formar operações abstratas que lhe permitem ver para além do real (Sutherland, 1996, p.35). Pode considerar uma série de soluções possíveis para um problema sem ter de agir concretamente, passa a ser capaz de lidar com situações abstratas e hipotéticas. O pensamento incide cada vez mais em ideias do que em objetos. As bases do pensamento científico aparecem nesta etapa do desenvolvimento. A criança torna-se consciente do seu próprio pensamento e adquire noção espacial e temporal. Adquire capacidade para conhecer e criticar as suas regras e leis.

Inhelder e Piaget (1958) afirmaram:

“A grande novidade deste estágio é que através da diferenciação de forma e do conteúdo do objecto (isto é, o adolescente) torna-se capaz de raciocinar correctamente em relação às proposições nas quais não acredita ou, pelo menos, ainda não: isto é, as proposições que considera serem puras hipóteses. Torna-se capaz de chegar às conclusões necessárias a partir das verdades que são meramente possíveis.”

(Sutherland, 1996, p.36)

É nesta fase que a criança, depois de passar pelos três estádios anteriores, atinge a sua forma final de equilíbrio de acordo com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Em resumo, a teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo divide-se em três períodos: a atividade sensório-motora, o pensamento pré-operacional e o pensamento operacional. Neste último existe uma distinção entre operações concretas e formais (abstratas). A criança tem de percorrer todos os estádios em sequência (Sutherland, 1996, p.49).

1.2 O JOGO NO CONSTRUTIVISMO DE JEAN PIAGET

De acordo com Nunes (1998), a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa jogo. O jogo, por se definir como lúdico é uma atividade independente de qualquer interesse material, sendo através do jogo que a criança expressa os seus sentimentos, desejos, fantasias e experiências reais de um modo simbólico, onde a imaginação e a criatividade nascem. Brincar é viver criativamente no mundo.

O jogo é considerado, principalmente durante a infância, uma das formas mais comuns do comportamento humano. Segundo Lebovici (1988), o jogo é tão importante para a criança durante a sua infância como é o trabalho para o adulto. Ao jogar a criança descobre o mundo, a forma como funciona, de forma livre e prazerosa. Esta atividade lúdica é imprescindível para que a criança aprenda a conhecer-se e, também, a conhecer os outros e o mundo que o rodeia. Beatriz Pereira (2002) afirma "O jogo é um meio excepcional de ajudar a criança a expressar-se, permitir testar as capacidades e encorajar a tomada de decisões. O jogo permite perceber a ordem e a desordem, a organização e o caos, o equilíbrio biológico e os sistemas sociais" (p.126).

"Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo (...). Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, a sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está a acontecer com a mente da criança determina as suas actividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos".

(Bruno Bettelheim, s.d.)

O jogo é uma atividade que o ser humano realiza ao longo da sua vida. Esta não tem limites no que se refere ao tempo e ao espaço, é essencial no processo evolutivo, pois para além de favorecer a consciência social, estimula o desenvolvimento das estruturas intelectuais.

A criança através do jogo consegue desenvolver uma grande multiplicidade de capacidade, destrezas e conhecimentos, e preencher algumas necessidades de tipo social, psicológico e

pedagógico. A criança, através do jogo, vai perceber que tem de cumprir regras e que se não as cumprir o jogo fica uma confusão sem se conseguir jogar. Tal como respeitar as regras, ao jogar a criança tem de tomar decisões importantes para o sucesso do jogo e consequentemente para a sua vitória. Caso não consiga a vitória, a criança terá de saber perder e aceitar a vitória do outro. Qualquer que seja o jogo, por mais simples que seja, envolve sempre etapas fundamentais para a aprendizagem social do indivíduo. De acordo com Piaget (1994), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. A criança precisa de brincar para crescer, precisa do jogo como forma de relação com o mundo. É através do lúdico que se consegue visualizar a relação da criança com o mundo externo, e a importância do lúdico na formação da personalidade.

De acordo com Kamii (2003) e de forma geral, o jogo pode ser definido como o conjunto de atividades a que o ser humano se entrega, sobretudo pelo prazer da própria atividade. O jogo, para Piaget, é a construção do conhecimento, pelo menos durante o estágio sensório-motor e pré-operatório. Desta forma, e afirmando que se a ação não for voluntária não há conhecimento para a criança, o jogo espontâneo deve ser a primeira forma de se encorajar a criança na utilização da inteligência e da iniciativa. “O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.” (p.29-32).

Para Piaget (1994), através dos jogos a criança desenvolve-se ao nível psicomotor e social, sendo possível estimular o pensamento lógico e utilização da linguagem. Desta forma o jogo sensório-motor e simbólico, são uma forma de assimilação do real à sua atividade, em que o real é transformado em função das necessidades múltiplas do Eu.

As crianças ao agirem sobre objetos organizam o seu espaço e tempo, desenvolvendo a noção de casualidade até à representação e, posteriormente à lógica (Piaget, 1994).

Jean Piaget não era psicólogo, nem pedagogo, porém ao desenvolver a sua teoria, tinha como interesse criar uma fundamentação teórica, baseada em investigação científica, sobre como se constrói e desenvolve o conhecimento no ser humano.

O construtivismo é uma teoria epistemológica e foi criada e reforçada com a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, baseado na observação e análise de aspetos epistemológico e biológico do desenvolvimento da criança. Foi concebida com o intuito de explicar a realidade da produção de conhecimento.

Através do construtivismo, que é o termo que se utiliza para se referir à forma como o ser humano concebe o seu conhecimento: a sua génese e o seu desenvolvimento (Kamii, 2003, p.33), Piaget vai mostrar que o ser humano quando nasce, embora traga uma bagagem hereditária, não consegue realizar nenhuma ação de pensamento simples ou simbólico. De

acordo com o construtivismo, o conhecimento não é adquirido com os objetos (empirismo), nem com a bagagem hereditária (apriorismo). Ou seja, o conhecimento não nasce com o ser humano, nem é facultado pelo meio social. O conhecimento é construído com a ação sobre o real, transformando-o com intuito de o compreender. O ser humano vai construindo, ao longo de toda a vida, o seu próprio conhecimento através da interação com os objetos e relações sociais.

A origem do pensamento é resultado de um processo de construção que teve origem na lógica das ações do indivíduo sobre os objetos. E embora Piaget não tenha desenvolvido a sua teoria pensando nas questões do ensino, vem contribuir para a inovação no pensamento pedagógico sobre a educação até então dominado pela corrente reprodutivista, que recomendava aprender, ensinar e repetir o que já estava pronto, em vez de fazer pensar, agir, criar, construir a partir da realidade das crianças e dos professores. De acordo com Piaget, a aprendizagem só é aprendizagem se coincidir com o processo de desenvolvimento do conhecimento.

Em “O Nascimento da Inteligência na Criança”, Piaget (1986, p. 386) afirma: "as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da actividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado" que resulta em dois movimentos complementares, a assimilação das coisas ao sujeito e a acomodação às próprias coisas.

Segundo o construtivismo de Piaget, as diferentes formas de assimilação existentes nas brincadeiras têm importantes repercussões na vida das crianças em qualquer ambiente, escolar, familiar ou social.

Desta forma, e segundo os estádios de desenvolvimento cognitivo anteriormente descritos, Piaget classificou os jogos de acordo com o tipo de assimilação predominante em jogos de exercício (assimilação funcional), jogos simbólicos (assimilação deformante) e jogos de regra (assimilação recíproca).

Os **jogos de exercício** são os primeiros a aparecer e representam a forma inicial do jogo na criança, caracterizando o estágio sensório-motor (do nascimento aos dois anos) do desenvolvimento cognitivo. Estes jogos predominam por dois anos, mantendo-se durante toda a infância e mesmo no adulto.

Estes exercícios lúdicos são como que simples momentos de prazer em que exercitam funções tais como andar, correr, saltar entre outras. A característica principal dos jogos de exercício é a repetição de movimentos e ações em que o único objetivo é satisfazer a sua

necessidade de alcançar um objetivo. Nesta fase a criança é egocêntrica pelo que ela brinca sozinha ou com a mãe.

A repetição está na base da formação de hábitos, que é fundamental para a educação, existindo a diferença entre a repetição sem sentido e imposta às crianças e aquela que se faz por prazer, como nos jogos de exercício.

O jogo de exercício caracteriza o desenvolvimento pré-verbal, a partir do qual tem início o jogo simbólico.

Os jogos simbólicos têm início entre os dois e seis anos com o estágio pré-operatório, aparecendo sensivelmente em simultâneo com a linguagem, mas independente dela.

Nestes jogos o símbolo implica a representação de um objeto ausente, um importante papel no pensamento das crianças pois precisa de um sistema de símbolos, que não a linguagem, e o mais frequente é encontrarem-no no jogo simbólico ou de imaginação. Nestes jogos, as crianças constroem, transformam, recriam e destroem expressando o seu imaginário, é a brincadeira do faz-de-conta. Por conseguinte, no jogo simbólico a criança imagina-se numa situação, atribui a um objeto uma nova utilidade ou faz-de-conta que é outra pessoa. Por exemplo, quando uma criança finge que uma caixa é um carro, está a imaginar, está a fazer-de-conta.

Através dos jogos simbólicos a criança tende a reproduzir as relações predominantes do seu meio ambiente e assimilar dessa forma a realidade. O jogo de faz-de-conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

Quando este tipo de jogo aparece em crianças mais novas (entre um e dois anos), o fazer-de-conta são segundo o que Piaget designou de «esquema simbólico». A criança apenas faz-de-conta que realiza ações habituais como dormir, comer, chorar, etc., são auto-imitações.

A criança, entre os três e os seis anos torna a estrutura de faz-de-conta cada vez mais complexa e duradoura. Desta forma a criança imagina o mundo ideal onde quer viver, modificando-o, com base no real mas, em função das suas necessidades. Estas experiências e de acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar, devem fazer parte do Jardim de Infância como uma atividade lúdica.

A realização do jogo simbólico deriva inevitavelmente no jogo dramático, atividade como forma de expressar o real e o imaginário. Juntando ao jogo simbólico, este adquire um

estatuto importante no desenvolvimento da criança no que respeita ao psicomotor e ao sócio-afetivo.

Ou seja, no jogo simbólico como no jogo dramático, as crianças expressam-se através da imitação de tarefas, papéis e do que sentem nas atividades do adulto.

Os **jogos de regras** começam a aparecer, segundo Piaget, aos quatro ou cinco anos mas iniciam-se aproximadamente a partir dos sete anos. Os jogos de regras só são possíveis após um certo desenvolvimento da inteligência, que incluem relações sociais e de pares, ao contrário de símbolos. Estes são uma forma de a criança se adaptar progressivamente à vida em sociedade.

Os jogos de regras são como que combinações sensório-motoras (corrida, saltos, futebol, etc.) ou intelectuais (xadrez, cartas, etc.) com competição entre os participantes com base em regras. Desta forma, estes jogos são caracterizados pela existência de um conjunto de leis (regras) impostas pelo grupo, sendo o seu incumprimento penalizado. São as regras que promovem a coesão do grupo, existindo apenas para a concretização de determinado jogo.

Os jogos e os códigos de regras são transmitidos de geração em geração ou por acordo momentâneo. Os primeiros jogos com regras são aprendidos no período pré-escolar, herdando dos jogos de exercício o prazer da repetição.

Algumas das aquisições do jogo simbólico, servem como base para a aceitação das regras de funcionamento da sua escola ou casa e preparam as crianças para jogar com regras. O carácter coletivo é a novidade destes jogos, as ações ou jogadas são regulamentadas através de acordos que definem o que se pode ou não fazer. Nestes jogos, por envolverem competição, a criança é desafiada a superar-se, estimulando a evolução do fazer e compreender (Macedo, 1995).

Em suma, todos estes jogos fazem parte de etapas da vida das crianças até à fase adulta. Todos são benéficos, na medida em que trabalham paralelamente com a construção do conhecimento, auxiliando de uma forma divertida na descoberta de habilidades, na construção de atitudes comportamentais e aquisição de conhecimento do mundo.

1.3 AMBIENTE DE APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA

O construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Aprendizagem Activa

“...para conhecer os objectos, o sujeito tem de actuar sobre eles e, portanto, transformá-los: tem de deslocá-los, ligá-los, combiná-los, separá-los e reuni-los... Desde as acções mais elementares a nível sensório-motor até às operações intelectuais mais sofisticadas, que são interiorizadas, executadas mentalmente, o conhecimento está constantemente ligado a acções ou operações, isto é, a transformações. ...O conhecimento... na sua origem não nasce nem dos objectos, nem do sujeito, mas das interacções entre o sujeito e esses objectos.”

(Piaget, in Hohmann, 1992, p.174)

Neste contexto, «aprendizagem activa» tem a conotação de aprendizagem que é iniciada (executada) pelo sujeito que aprende, em vez de lhe ser apenas transmitida. No que se refere a crianças em idade pré-escolar, normalmente, tem uma componente sensório-motora (movimento, audição, procura, tacto, manipulação).

De acordo com Hohmann (1992, p.174), “a aprendizagem activa tem também a conotação de criatividade por parte daquele que aprende e está a tentar construir uma melhor «teoria» da realidade e a inventar novas combinações de meios e fins”.

Com a interiorização dos esquemas sensório-motores, por volta dos dois anos, a criança torna-se progressivamente mais apta de realizar ações vindas da sua cabeça, conseguindo antecipar consequências antes de realmente fazer qualquer coisa. Contudo, a criança que se encontra no período pré-operatório tem ainda dificuldade em representar transformações, em ter mentalmente presente várias dimensões ao mesmo tempo e em perceber outros pontos de vista e perspectivas.

A aprendizagem ativa tem início de modo concreto, pela manipulação e o movimento de todo o corpo. À medida que a criança se vai habituando a determinado conceito ou objeto, passam a poder trabalhá-lo a um nível simbólico, podem desenhá-lo, falar sobre ele, ouvir coisas relacionadas com ele sem que esteja realmente presente (Hohmann, 1992, p.175-177).

Todas as experiências de aprendizagem deveriam ser experiências ativas. Uma criança aprende o que é um objeto, explorando-o, deixando-o cair, tocando-lhe, observando-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe provando-o, ouvindo-o. Depois das crianças terem explorado o objeto e descoberto as suas características, começam a perceber de que modo as suas diferentes partes funcionam e se ajustam, como é que o objeto funciona e qual a sua verdadeira essência, em vez de conhecerem apenas a sua aparência.

A descoberta do modo como se relacionam os objetos que a rodeiam é a forma que a criança tem de estruturar o seu próprio mundo. O conhecimento que a criança tem destas

relações é alcançado através da experiência direta, reunindo os objetos, tentando enfiar um no outro, empilhando-os, etc.

As crianças gostam de fazer as coisas sozinhas e, à medida que o fazem, desenvolvem a sua habilidade, autonomia e auto-confiança. Na altura em que a criança atinge a idade pré-escolar, o conjunto de capacidades que consegue realizar sozinha aumentou, a menos que nunca tenha tido oportunidade de fazer as coisas sozinha. (Hohmann, 1992, p.178-191)

Linguagem

A linguagem é simultaneamente um instrumento de pensamento e um meio de comunicar que deve ser estimulado pelos educadores.

Inicialmente a linguagem é um sistema de símbolos bastante abstrato, e por isso deve estar relacionada, o mais possível, à experiência direta. Ao evoluir, a linguagem torna-se mais complexa devido às trocas realizadas entre a criança e o adulto (Hohmann, 1992, p.194).

As crianças, ao terem liberdade para falar de assuntos que elas escolhem e responderem à sua maneira às temáticas onde se inseriram, revelam percepções, interesses e preocupações únicas. É, por isso, importante que o adulto proporcione e mantenha um ambiente em que as crianças se sintam a conversar e exprimir os seus sentimentos.

Durante o dia deve-se incentivar as crianças a falar livremente sobre o que estão a fazer, observar e sentir. Se se quer que as crianças aprendam a relacionar-se com os outros e a explorarem o mundo que as rodeia, é fundamental que aprendam a comunicar os pensamentos e sentimentos.

Situações de conflito, originárias de frustração e impaciência, são comuns entre crianças em idade pré-escolar. O papel do educador é, em conjunto com a criança em conflito, tentar encontrar uma solução para o problema (através da linguagem). O educador também pode ajudar as crianças a aprender a evitar conflitos, antecipando o que acontecerá em seguida.

As crianças gostam de brincar com a linguagem ao inventar histórias e canções, ao ouvir a história de um livro de imagens e ao imitar palavras ditas por outras pessoas mas que não conhecem (Hohmann, 1992, p.195-216).

Experimentação e Representação

Um importante aspeto no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (estádio pré-operatório) para Piaget é a capacidade que têm de representarem o seu conhecimento do

mundo que a rodeia através de diferentes meios (cantar, dançar, desenhar, imitações, etc.), representações simbólicas.

“As representações não verbais, as imagens mentais dominam o pensamento da criança em idade pré-escolar.” (Hohmann, 1992, p.218-219). A representação não verbal é um elemento essencial em qualquer processo de pensamento criativo, e o pré-escolar é o momento certo para fortificar este processo, antes que sejam imersos pelo pensamento verbal e lógico.

Uma das formas que a criança inicia a representação de um objeto é através dos sentidos. A criança, para compreender o estímulo sensorial, tem de ter tido uma experiência com o respetivo objeto. O estímulo sensorial é a forma que a criança utiliza para completar a sua própria representação mental do objeto ou ações que possa fazer com ele.

A criança ao fazer-de-conta que é outra pessoa, fazendo ou dizendo o que já viu nessa pessoa está a fazer a representação da experiência. De acordo com Hohmann, através do “desempenho de papéis, as crianças selecionam e utilizam aquilo que compreendem dos acontecimentos que testemunham ou em que participam.”. Estas representações são importantes na medida em que ajudam a consolidar e fortalecer aquilo que sabem sobre o que as rodeia (Hohmann, 1992 , p.220-230).

Os desenhos e as pinturas são a outra forma que as crianças com idade pré-escolar representam o que viu ou fez. Relacionado com o que desenhou ou com outras situações como histórias criadas por elas ou de um livro, a criança começa a ter a perceção de que as palavras ditas podem ser escritas e lidas em voz alta (Hohmann, 1992 , p.235-239).

Classificação

A criança ao exercitar a sua capacidade de observar os atributos dos objetos, consegue encontrar semelhanças, diferenças, agrupar, começam a classificar, a utilizar as técnicas do pensamento lógico.

No estágio pré-operatório a criança, embora continue a explorar ativamente os objetos e atributos, já começa a utilizar designações de classe, mesmo que não compreenda a sua lógica.

Muitas crianças em idade pré-escolar tem dificuldade em descrever ou utilizar mais do que uma característica de um objeto de cada vez. Por exemplo, num dia podem identificar e distinguir uma característica e no dia seguinte reparar noutra característica. Progressivamente, a criança, devido às diversas maneiras como o foi descrevendo, tornar-

se-á mais consciente nas formas como pode utilizar determinado objeto, utilizando estes múltiplos atributos para o distinguir de outro (Hohmann, 1992, p.243-265).

Seriação

Uma importante capacidade lógica que surge em idade pré-escolar é a de seriar ou ordenar coisas em série de acordo com uma propriedade comum (tamanho, peso, cor, forma, preço, etc.). Esta capacidade, bem como a de classificar, está longe de ser dominada na totalidade na idade pré-escolar.

A melhor forma de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de seriar é proporcionar-lhe um ambiente cheio de materiais que despertem esse interesse de comparar. As crianças realizam comparações enquanto exploram e utilizam os objetos com todos os sentidos, desta forma “aprendem a fazer comparações através do contacto real como os objectos que estão a comparar” (Hohmann, 1992, p.270-274).

As crianças em idade pré-escolar também gostam de tentar adaptar um conjunto ordenado de objetos a outro, através da tentativa e erro. Normalmente só o conseguem fazer quando cada conjunto não tem mais de três ou quatro elementos e quando existe uma forma prática de os relacionar. (Hohmann, 1992, p.279-281).

Número

As crianças começam a formar a compreensão do número através de experiências de contagem, comparação e agrupamento.

A partir do estágio pré-operatório, a criança começa a perceber que devido às suas características dois objetos se podem encaixar um no outro, mas ainda não consegue perceber que dois conjuntos com características diferentes podem ter o mesmo número de objetos. As crianças em idade pré-escolar ainda não desenvolveram na totalidade o conceito de número, estas contam os objetos que possam estar a utilizar, embora possam não o fazer na ordem correta ou simplesmente não estar a associar à quantidade. Para a criança uma caixa grande tem automaticamente mais bolas que uma caixa mais pequena, apesar de poder ser o contrário. Para as criança no estágio pré-operatório, é inútil e frustrante “que a sua lógica seja «corrigida» para se adaptar à lógica do adulto – porque, pura e simplesmente, ainda não desenvolveram uma base de compreensão suficientemente firme.” (Hohmann, 1992, p.283-286).

As crianças ficam intrigadas com a contagem e impressionadas com os números (idade). Muitas crianças são capazes de contar o número de carros ou pessoas, ou de bolachas que tem na caixa, fazem-no de forma mecânica e mais pelo prazer de dizerem os números do que para contarem um conjunto de objetos. Conhecendo estas limitações, para ajudarem a criança podem incentivar a criança a fazer a correspondência do número ao objeto (Hohmann, 1992, p.290-291).

Façamos aqui uma nota, quando se refere a classificação, seriação e número em relação a crianças do estágio pré-operatório, é apenas referente aos processos que levam aos conceitos. Neste caso, classificação é o processo em que a criança distingue as coisas que são diferentes e semelhantes, agrupando-as (grupos de peças, blocos grandes). A seriação é o processo em que se comparam e coordenam as diferenças (curto, médio, longo). O número é o processo em que se estabelecem as equivalências (número de pratos igual ao número de bonecas).

Relações espaciais

A compreensão e o domínio do espaço levam muito tempo a desenvolver-se. As crianças no estágio pré-operatório, quando ordenam ou separam as coisas e voltam a encaixá-las estão a explorar de forma ativa (puzzles, colares, caixas, etc.), ganhando cada vez mais consciência das relações espaciais dos objetos.

Em idade pré-escolar, as crianças são ágeis e movem-se muito, comparadas com crianças mais novas, conseguindo colocar-se nas mais variadas posições e espaços. Apesar de as crianças ainda não conseguirem imaginar pontos de vista espaciais diferentes do que estão a ter no momento, colocam-se nas mais estranhas posições para observar o que a rodeia. O educador pode ajudar “as crianças a verem e descreverem as coisas de muitos pontos de vista espaciais, apoiando e incentivando a sua mobilidade, curiosidade e desejo de experimentarem posições físicas.” (Hohmann, 1992, p.293-305).

Experimentar e representar o próprio corpo é outra forma de explorar o espaço. Quanto maior consciência a criança tiver do corpo e do que ele pode fazer, maior será a consciência do espaço que a rodeia.

Sinal de consciência espacial é a criança saber onde determinado objeto ou material se encontram dentro da sua sala de atividades, no recreio ou até mesmo em casa. Outra característica interessante é que conseguem reconhecer alguns marcos no percurso para

casa, escola ou jardim, bem como identificação do sítio onde se encontra (Hohmann, 1992, p.313-319).

Tempo

Só sensivelmente por volta dos três anos as crianças começam a encarar o tempo como contínuo, a perceber que existe um antes e um depois do momento presente. Desta forma, a criança é capaz de fazer uma reconstrução mental de acontecimentos passados, contudo poderá não conseguir fazê-lo com uma ordem cronológica. As crianças ainda não têm uma visão objetiva do tempo e por isso não compreendem as unidades convencionais de tempo que os adultos utilizam (minutos, horas, amanhã, fim-de-semana, etc.).

Quando as crianças utilizam terminologias como «um bocadinho», «muito tempo», «pouco tempo», fazem-nos ainda de forma subjetiva, pois ainda não adquiriram uma taxa uniforme de tempo. Através de uma rotina diária a criança tem oportunidade de experimentar e comparar diversos intervalos de duração variável.

A maioria das crianças tem noção que os relógios e calendários que os adultos utilizam são formas deste se orientar no tempo. Contudo, estas não compreendem como é feita a utilização destes instrumentos, como os adultos conseguem ver a passagem do tempo, para a criança as unidades padrão de tempo são demasiado abstratas e intocáveis para que as consigam entender (Hohmann, 1992, p.325-336).

1.3.1 ESPAÇOS DE ATIVIDADE E JOGO

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1992), o ambiente de aprendizagem de orientação cognitivista necessita de espaço para as atividades das crianças e para todos os materiais necessários. É importante que as crianças tenham um espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço onde se consigam movimentar, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar entre pares ou sozinhas. A organização do espaço é importante pois influencia tudo o que a criança faz, é fundamental para a aprendizagem ativa.

O espaço, a sala deve encontrar-se organizado em áreas distintas, e consequentemente, cada área deve ter os materiais organizados de forma a que a criança possa actuar de forma independente e com possibilidade de observação do ambiente que a rodeia (p.51-52).

Algumas das áreas da sala fundamentais são: área dos blocos, área da casa, área da expressão plástica, a área do tapete (atividades repousantes), a área do recreio ao ar livre, entre outras.

Na área dos blocos, as crianças podem utilizar os blocos para construir estruturas nas suas variadas formas, trabalhando assim o equilíbrio, a orientação e estruturação espacial, bem como com semelhanças e diferenças.

Ao brincar com blocos, a criança dá a oportunidade ao adulto de observar a explorar, a selecionar, a comparar, a agrupar, a construir (em grupo ou sozinha), a reproduzir experiências e a desempenhar papéis – importantes experiências de ordem cognitiva e social.

Na área da casa torna-se, sem dúvida, num palco de representação e desempenho de papéis. Neste espaço a criança tem oportunidade de reunir e representar tudo o que conhece em relação às pessoas e ações que observaram e agora experimentaram. Imitar as pessoas nas situações que viveram ajuda a criança a entender o mundo dos adultos. Oferece-lhe a hipótese de, ao brincar em grupo, exprimir sentimentos e ideias e, utilizar a linguagem para transmitir os seus papéis e poder dar resposta ao que é solicitado pelos outros.

Na área de expressão plástica a criança pode representar alguma coisa que tenha feito, visto ou imaginado, bem como aprende a criar e a observar mudanças: encaixar coisas, separá-las, ordená-las, combiná-las e transformá-las.

Na área do tapete (atividades repousantes), a que também podemos chamar de biblioteca ou zona dos jogos, a criança tem oportunidade de trabalhar sozinha ou com os amigos. Ao realizar jogos simples, a criança inventa os seus próprios jogos, separando e voltando a unir objetos, escolhe, encaixa, iguala, compara, constrói modelos. Também aqui pode ver livros, ouvir histórias e inventar as suas próprias histórias, quando interpreta as imagens dos livros.

Numa área de recreio ao ar livre, todo o espaço exterior disponível deve ser delimitado (por árvores, pedras, arbustos, troncos, elevações de terreno) para que os limites sejam bem compreendidos e os adultos não se tenham de preocupar constantemente com que as crianças possam sair deste espaço.

Segundo Spodek (2002, p. 257), as crianças necessitam de um intervalo, bem como os adultos precisam de pausas ao longo do dia de trabalho, acrescentando que “o que as crianças fazem durante o intervalo é «educativo» na medida em que aprendem a adoptar perspectivas diferentes, a cooperar e a comunicar com os pares”. Desta forma, é importante que o equipamento de ar livre proporcione às crianças grande diversidade de experiências

de atividade física. O tempo de recreio ao ar livre é a altura em que a criança pode correr, saltar, pular, trepar, escorregar, empurrar, atirar, fazer corridas, gritar, esconder-se, andar à roda e rebolar-se. Podem também observar e explorar tudo o que a rodeia, folhas, ervas, insectos, flores, cascas de árvore, pedras, pássaros e aviões. O tempo de recreio ao ar livre é importante para permitir que a criança coloque em prática as suas ideias e descobertas, fora da sala de atividades. Além disso, porque o tempo de recreio ao ar livre é mais descontraído, menos intenso e, talvez, mais espontâneo que o tempo dentro da sala, algumas das crianças que noutras ocasiões são sossegadas, abrem-se durante o tempo de recreio ao ar livre, falando e trabalhando com outras crianças mais livremente do que no interior. o contrário também é possível, a criança conflituosa no interior, pode ser excelente ao ar livre (Hohmann, 1992, p.53-75).

Neste espaço os adultos também têm um importante papel, o de se envolverem ativamente nos jogos e atividades da criança. Por exemplo, quando estão a brincar com elas deverão falar sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas e alternativas, incentivar e alargar as suas atividades. Outro exemplo é que podem dar início a jogos com um pequeno grupo de crianças e brincar enquanto houver crianças que o queiram fazer. Ainda outra possibilidade é serem convidados a participar em jogos que as próprias crianças iniciaram.

Em dias de chuva, os adultos podem assumir um papel mais ativo, estruturando e executando atividades dentro da sala.

1.3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Spodek (2002, p. 257) afirma que “A um nível mais básico as crianças gostam de brincar. Para algumas pessoas isso pode ser justificação suficiente para a sua inclusão nas escolas. Porém, como mais-valia, o jogo parece ser algo de instrumental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças”. O jogo é o processo mais lúdico de se adquirir qualquer aprendizagem, pois requer raciocínio, atenção e como maior parte das vezes é realizado a pares ou em grupo, implica partilha de saberes e sentimentos.

De acordo com Kamii (2003) e a teoria de Piaget, a criança aprende melhor por meio do jogo, facto que os educadores acreditam mas que dificilmente justificam o seu valor educacional. Alguns exemplos de atividades lúdicas que se podem realizar nas salas de aula e que agradam às crianças são os jogos de construção (blocos), a expressão plástica, o jogo simbólico, puzzles, etc.

Tendo em consideração o desenvolvimento da inteligência e o seu funcionamento na vida real da criança, as implicações pedagógicas da teoria de Piaget são mais significativas no domínio sócio-afetivo do que no domínio cognitivo (Kamii, 2003, p.63).

No que se refere ao domínio sócio-afetivo, são de salientar três princípios de ensino:

1) Incentivar a criança a tornar-se progressivamente autónoma

A restrição por parte do adulto, de acordo com Piaget (1932, p.225), é essencial ao desenvolvimento moral da criança, todavia esta impossibilita o desenvolvimento da autonomia da criança. Contudo, em variadas situações é necessário que o adulto se mostre coercivo, é ele o responsável pelo bem-estar da criança e têm consciência do que é melhor para a sua saúde e segurança.

Segundo Kamii (2003, p.64), é senso comum que as crianças mais novas quando decidem por si próprias podem colocar a sua segurança em risco. Sendo assim, o adulto deve fazer uso da sua autoridade de forma a garantir um meio físico e psicológico estável. É através da proteção que o adulto fornece à criança parte desta estabilidade, se a criança não sentir esta estabilidade não pode antecipar o que lhe vai acontecer.

É difícil para o adulto perceber quando e como exercer a autoridade, pois em cada situação colocam-se um conjunto complexo de numerosos fatores. O primeiro fator a considerar é a importância da relação de respeito mútuo entre o adulto e a criança (pedir em vez de ordenar). Segundo Kamii (2003), “o melhor ambiente escolar é aquele em que existem ocasiões de escolher e decidir.”. Nas ocasiões em que o adulto sente necessidade de fazer uso da sua autoridade devido a algum comportamento da criança, deve ter presente que, sempre que possível, se deve evitar punir a conduta da criança e, deve fazer uso de sanções de reciprocidade quando as punições negativas não se conseguem evitar. No entanto, é de salientar que não é a sanção que favorece o desenvolvimento de autonomia. O adulto, antes de intervir, seja de que forma for, deve tentar compreender o porquê do comportamento inadmissível da criança e tentar oferecer-lhe uma solução diferente (p.65-67).

Regressando à questão da autonomia, embora as sanções positivas sejam preferíveis às sanções negativas, estas também podem “prolongar a heteronomia e impedir o desenvolvimento da autonomia” (Kamii, 2003, p.70). Quando as sanções positivas são utilizadas pelo educador, este deve questionar-se qual o seu significado, a longo prazo, para a criança.

Em suma, é de sublinhar que não é possível perceber sempre se a criança, em determinada situação, atua por sua escolha ou por coação. Contudo, é importante que o adulto tenha

presente a necessidade, a longo prazo, de autonomia da criança, trabalhando nesse sentido dando à criança, sempre que possível a opção de escolha.

2) Incentivar as crianças a interagir e a resolver os seus conflitos

A teoria de Piaget apresenta nesta questão um fundamento racional que pode ajudar o adulto a saber como tomar decisões na sala. Para Piaget, a interação entre pares é essencial pois proporciona à criança outros pontos de vista e promove a descentração, importante ao desenvolvimento sócio-afetivo e intelectual.

As trocas e a cooperação entre as crianças são tão importantes como a ação dos adultos. Ao nível intelectual promove a resolução de conflitos, a troca real de pensamento e da discussão, todas as situações capazes de formar a objetividade, a reflexão discursiva e o espírito crítico (Piaget, 1935, p.263).

As relações entre pares têm um importante papel na teoria de Piaget. Quando uma criança está com outras crianças sente a necessidade de comunicar, desta forma facilita o desenvolvimento por vias impenetráveis pelos adultos. “As obrigações sociais que as crianças sentem, face a face com outras crianças são, pois, de uma natureza menos coerciva, mais voluntária” (Kamii, 2003, p.73). Já as relações entre o adulto e a criança, estas não podem ser relações entre iguais. A criança entre pares consegue ir experimentando as consequências da cooperação e da não-cooperação de forma a desenvolver de maneira mais construtiva uma cooperação autónoma.

O educador, ao ver uma criança em situação de conflito com outra, não deve separá-las porque não resolve, deve apresentar-se como mediador e ajudar no que respeita à troca de pontos de vista com o intuito de facilitar a resolução do conflito (Kamii, 2003, p.73-74).

3) Incentivar a criança a ser independente, curiosa e persistente, a ter confiança na sua capacidade de realizar uma ideia própria das coisas, a expressar as suas ideias com convicção, a acabar com os seus medos e angústias de maneira construtiva e a não se desmoralizar facilmente

Este princípio vem sublinhar, de acordo com a teoria de Piaget, que a autonomia é afetiva, social, moral e intelectual simultaneamente, e que todos estes aspetos são inseparáveis.

Sendo assim, começamos a aproximar-nos dos princípios de ensino específicos no domínio cognitivo (Kamii, 2003, p.75), que são: ensinar, dentro do contexto do jogo da criança; estimular e aceitar as respostas erradas da criança; observar e ponderar sobre o que a criança pensa e ensinar segundo os três tipos de conhecimento: lógico-matemático, físico, social; ensinar tanto os conteúdos como os processos.

Considerando que os dois primeiros pontos já foram abordados anteriormente, iremos debucar-nos sobre os dois últimos.

Piaget fez uma diferenciação entre três tipos de conhecimento: o físico, o social e o lógico-matemático.

O conhecimento físico é o conhecimento que provém dos objetos do mundo exterior (atributos), é concreto e observável. Exemplo de conhecimento físico é quando sabemos o material, a forma, a cor e o peso de um objeto, bem como quando observamos que uma torre de blocos cai por não estar em equilíbrio (Henriques, 1996, p.74).

A fonte principal do conhecimento social são as interações com as pessoas, assim como a fonte básica do conhecimento físico provém dos objetos. O maior exemplo de conhecimento social é a linguagem.

O conhecimento lógico-matemático é bem diferente, a sua fonte principal é a mente de cada indivíduo. São construções mentais de relações, relações que não são observáveis e sim criadas através do raciocínio de cada indivíduo (diferenças, semelhanças, quantidade numérica, seriação) (Kamii, 2003, p.76-80).

O conhecimento lógico-matemático está no centro da teoria de Piaget, pois serve como suporte e estrutura de todo conhecimento. As crianças quando alcançam o pensamento operatório concreto, conseguem formar sistemas independentes de classificação, de seriação, de quantificação, um sistema funcional de espaço e um de tempo. Estas atividades desenvolvem-se seja qual for a natureza dos objetos (Henriques, 1996, p.73).

Relativamente a observar e apresentar à criança o que pensa e lhe desperta curiosidade, Duckworth (1972, in Kamii, 2003, p.82) considera que o educador deve ter o cuidado de apresentar às crianças conteúdos que lhe interessem e cativem. “A arte de ensinar começa, pois, pela maneira de fornecer uma situação e material que sugira ideias motivantes para as crianças.”.

De acordo com Piaget (1971), a inteligência (as operações) é estimulada e desenvolvida mais facilmente através de situações de aprendizagem ricas e estimulantes, baseadas no real (p.29). Sendo assim, é importante a utilização e manipulação de objetos e situações reais na sala de atividades, pois através do real que a criança pode transformar e desenvolver o seu conhecimento espacial, lógico-matemático e físico. Inclusive, se a criança já é capaz de fazer uso das palavras e imagens, é essencial o uso dos objetos reais (Kamii, 2003, p.84).

Num programa piagetiano, não existe a diferenciação entre o conteúdo e o processo, pois basta que haja qualquer coisa real e interessante em que a criança possa ser ativa e curiosa (pensar).

“O principal objectivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram – homens criativos, inventivo e descobridores. O segundo objectivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe.”

(Piaget, 1964, p.5, in Kamii, 2003, p.101-102)

Como o construtivismo de Piaget diz ao educador que o objetivo do programa não é uma lista de itens a aprender mas sim atividades e situações que promovam o desenvolvimento da criança.

É através de inúmeras situações da rotina diária que a criança é estimulada a aprender e desenvolver-se. A criança qualifica objetos, gere quantidades, estimula o raciocínio espacial e de quantidade através de atos como pôr a mesa, lavar as mãos, apertar os sapatos, procurar algo que perdeu ou brincar na banheira, algumas das variadas atividades em que a criança utiliza a sua inteligência. Por exemplo, quando ajuda a pôr a mesa, está a aprender nomes e relações de espaço, trabalha a lateralidade. Quando se senta à mesa para uma refeição a criança prova coisas que têm consistência, textura, sabor e que podem provocar outras reações, está a desenvolver os seus conhecimentos físicos e lógico-matemático. A criança aprende a ser inventiva, desembaraçada, autónoma, independente e a ter confiança em si através de situações que surgem diariamente (Kamii, 2003, p.116-117).

De acordo com Kamii (2003), a teoria de Piaget dá importância ao jogo das crianças e, os educadores seguidores desta teoria acreditam no valor do jogo como atividades com interesse intrínseco para as crianças (p. 119). Em cada atividade são estimulados e reconhecem-se aspetos predominantes do conhecimento, todavia em todas existe sempre um enquadramento lógico-matemático.

Vejamos por exemplo, os jogos de construção promovem o conhecimento físico, a estruturação do espaço e também o simbólico, por exemplo quando quer equilibrar uma torre para fazer os muros de uma pista de automóveis. A expressão plástica promove o conhecimento físico, o raciocínio e orientação espacial e, a representação simbólica. Através do jogo simbólico as crianças exprimem grande parte do seu conhecimento social, bem como todos os aspetos do conhecimento (histórias), favorecendo a representação pela linguagem, fazendo uso de vivências passadas e sua ordem temporal.

As atividades e tempo ao ar livre, para além de promover o desenvolvimento global da criança, desenvolve o conhecimento físico e raciocínio espacial, por exemplo ao jogar à bola, andar no escorrega ou baloiço, ou simplesmente correr e saltar.

Estas atividades, entre outras, fazem apelo aos interesse intrínsecos da criança, podendo esta progredir em cada uma delas. A teoria de Piaget ajuda-nos a compreender que estas atividades são formas da criança desenvolver o seu quadro cognitivo (Kamii, 2003, p. 125-127).

Tudo o que é transmitido às crianças é assimilado de forma e com um significado diferente do da intenção do adulto. As crianças utilizam e organizam à sua maneira, tentando dar sentido ao seu mundo. Inclusive, segundo Kamii (2003), a energia do educador será melhor aplicada se o fizermos de modo a encorajar as crianças a serem ativas e curiosas (p. 149-150).

Em suma, para que as crianças se desenvolvam, tanto social como intelectualmente, necessitam de um ambiente acolhedor, amigável, confortável, em que os adultos as façam sentir-se seguras, apoiadas e compreendidas (Hohmann, 1992, p.353).

Os educadores piagetianos devem preocupar-se em dispor material variado, facilitar as atividades da criança, responder às necessidades afetivas de cada criança, favorecer a interação entre pares e ajudá-las a resolver conflitos e, criar oportunidades de desenvolvimento motor durante toda a permanência da criança na instituição.

Para que o ambiente de ensino seja construtivista é fundamental que o educador conceba que o conhecimento só acontecerá se for sustentado numa interação entre o sujeito e o objeto. A criança só consegue conhecer os objetos se agir sobre eles (Henriques, 1996, p.72). O educador deve integrar o objeto de estudo na realidade da criança, dentro de suas condições, de maneira a estimulá-la e desafiá-la, permitindo que as novas situações possam ser adaptadas ao conhecimento existente, proporcionando o seu desenvolvimento. A melhor forma de iniciar uma atividade é expor simplesmente o material e esperar que as crianças se aproximem e tenham curiosidade, indo aproveitando o que as crianças lhe vão transmitindo sem impor a sua ideia ou intenção.

Outro aspeto importante do construtivismo é que o educador não é detentor do poder de ensino, realizando uma intervenção limitada, visto que não pode substituir as crianças na criação de relações e coordenações. A aprendizagem é um processo de construção de relações, em que a criança, enquanto ser ativo e curioso na interação com o mundo, é o responsável pela sua aprendizagem.

Numa aprendizagem construtivista, o facto de a criança errar faz parte e é uma importante fonte de aprendizagem. Através do erro ou acerto a criança, questiona-se sobre o porquê e vai construindo os seus conceitos.

CAPÍTULO 2 - O CURRÍCULO E OS MODELOS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PORTUGUESA

2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A expressão currículo por ser um conceito e definição que varia consoante a perspetiva em que se enquadra, é um conceito polissémico. Encontrando-se dependente da relação que estabelece com a sociedade e seus valores, com as concepções de homem, de mundo e de informação, o conceito de currículo é difícil de definir.

Na Educação Pré-escolar, e segundo Serra (2004), o currículo deverá implicar uma reflexão sobre a “bagagem” que a criança traz consigo do ambiente familiar e sobre que mais-valias poderão trazer ao seu desenvolvimento o facto de ter de partilhar um espaço construído a pensar nela, onde se encontram profissionais especializados e outras crianças, o Jardim de Infância. Sendo assim, o currículo não pode ser visto como algo isolado, devendo existir de forma sólida e estruturada, de acordo com o contexto institucional e social em que se insere.

O currículo do pré-escolar é construído com o intuito de encorajar as crianças a escolher e a aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos e ideias. O currículo não pode ser realizado com base em normas externas, mas sim tendo em consideração as necessidades e identidades das crianças, centrando-se no seu bem-estar e garantindo que a criança realiza atividades que envolvam diversas áreas de desenvolvimento. Assim sendo, e de acordo com Nicolau (2000), o currículo deve ser sempre adequado à realidade onde é aplicado, à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças.

“Embora o conteúdo dos programas de educação para a primeira infância deva ser adequado ao nível de desenvolvimento de cada criança, ele também deve refletir os valores de nossa cultura e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional”

(Spodek e Saracho, 1998, p.86)

Desta forma, e para que o Educador de Infância consiga adequar a sua prática às necessidades das crianças, é essencial a intencionalidade educativa no processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação.

No seguimento do que foi referido anteriormente, pode-se afirmar que no currículo do pré-escolar estão incluídas todas as atividades, planeadas ou não, “privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (Serra, 2004, p.34).

Em suma, o Jardim de Infância deve ser um espaço onde as crianças se sentem seguras, estimuladas e onde podem construir a sua identidade e desenvolver-se a nível da socialização, cognitivo e emocional. Os Educadores de Infância não devem possuir um programa específico para organizar o seu trabalho, sendo situação ótima a existência de um currículo oculto com linhas orientadoras que os ajudam a preparar as suas atividades. Assim sendo, o Educador de Infância deve ter como linhas orientadoras:

2.1.1 LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.”

(Formosinho, 2007, p.34)

Em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº 5/97 de 10 de Fevereiro), em que a Educação pré-escolar é reconhecida como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

(Artigo 2º)

Deste princípio geral são constituídos os objetivos para a educação pré-escolar (Artigo 10º, da lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro):

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

Ainda no mesmo ano, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, pelo Despacho nº 5220/97 do Diário da República nº 178, II Série, implementou as Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ajustadas no princípio geral e nos objetivos pedagógicos da Lei-Quadro nº 5/97, que pretendem instituir um quadro de orientação pedagógica para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

As OCEPE são um conjunto de princípios que pretendem apoiar o educador nas decisões relativas à sua prática pedagógica, de modo a que ele conduza o processo educativo a desenvolver com as suas crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos de idade) de acordo com o currículo nacional.

Desta forma, as OCEPE ajudaram à clarificação de áreas curriculares numa perspetiva pedagógica estruturada, com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, nas quais a criança é tida como construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem. Considera-se que a criança tem “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação [ME], 1997, p.19).

Segundo o Decreto-Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, no seu anexo nº 1, ponto II, está definido o modo como cada Educador de Infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular...”. Ou seja, o currículo na Educação Pré-escolar encontra-se em constante construção, devendo ser construído por todos os intervenientes no processo educativo (crianças, familiares, comunidade e educadores). Desta forma, o educador é o “gestor do currículo e sendo estas somente Orientações, permitem a existência de inúmeros “currículos”, tantos quantos Jardins de Infância/ grupo de crianças e Educadores existirem no nosso país.” (Simões, 2004, p.8). Estas surgem de forma a constituir-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME, 1997, p.7).

As OCEPE não compõem por si só um referente de qualidade, é necessário o educador reforçar a qualidade pretendida com a adoção de um modelo curricular. A adoção de um ou mais modelos pedagógicos orientam e apoiam o educador na sua prática da Educação de Infância, que tem como base as OCEPE, dando liberdade ao educador de fazer o seu próprio programa de atividades.

Sendo assim, com a existência das OCEPE o currículo a desenvolver deverá envolver quatro bases: **“o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção**

articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (ME, 1997, p.14).

Sustentando-se nestes pilares, o ambiente educativo deverá ser, segundo as OCEPE (ME, 1997, p.15-31), o suporte do trabalho curricular do Jardim de Infância. A Educação Pré-Escolar deverá ser uma educação de qualidade, propiciadora da igualdade, garantindo condições para que a criança aprenda a aprender, de forma a “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”.

Sendo assim, acredita-se que o desenvolvimento curricular, em que o educador é elemento principal, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem como as áreas de conteúdo (ME, 1997, p.14). Estas áreas de conteúdo, consideradas como essenciais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem, encontram-se divididas em três grupos: **Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo**.

A Área de **Formação Pessoal e Social** é uma área transversal (temas transversais) e integradora que enquadra e serve de alicerce a todas as outras. Nesta área o conhecimento de si, do outro e na relação com os outros é a base. Ou seja, o desenvolvimento pessoal e social assenta na formação de um ambiente relacional em que a criança é escutada e valorizada. Desta forma favorece-se a capacidade de auto-estima, autoconfiança e autonomia, no sentido do saber ser e saber fazer, bem como ajudam a socialização, a capacidade de resolução de problemas do quotidiano e a aquisição de valores e espírito crítico, induzindo assim à educação para a cidadania.

A Área de **Expressão e Comunicação** é a área básica de atividades que estimula aspetos essenciais do desenvolvimento e aprendizagem, que “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação”.

Nesta área são contemplados o desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita e o educador deverá “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (ME, 1997, p.68).

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.56) esta área divide-se em três domínios: domínio das *expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática*. Todos eles se encontram relacionados entre si, direcionando-se para a aquisição e aprendizagem de códigos, meios de relação, de recolha de informação e sensibilização estética, que permitem à criança representar o seu mundo e o mundo que a rodeia.

Relativamente à *expressão motora*, deverão ser facultados materiais e formas de sentir e utilizar o corpo, bem como diferentes formas de manipulação de objetos, como estímulo condutor de um progressivo desenvolvimento da motricidade global e fina.

Na *expressão dramática* encontra-se o jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, afirmação de si próprio e a interação com outras crianças.

A *expressão plástica* encontra-se relacionada com a expressão motora, pois este meio de representação e comunicação implica o controlo da motricidade fina, através do manuseio de utensílios, instrumentos, materiais e técnicas (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, entre outras).

A *expressão musical* está relacionada com a educação musical que se desenvolve em torno de aspetos como saber escutar, cantar, dançar, tocar, permitindo também a exploração e produção de ritmos e sons.

O *domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* apresenta-se através de variadas formas de representação em que a criança vai comunicando, aperfeiçoando a linguagem e alargando o seu vocabulário. Para que isto aconteça, a criança deverá ter momentos de contacto livre e direto com diferentes formas de códigos simbólicos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto. Desta forma sentirá interesse e prazer pela leitura e escrita e, conseqüente emergência da escrita, comunicação verbal e não-verbal.

O *domínio da matemática* deverá estar integrado no quotidiano do Jardim de Infância, em momentos em que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p.74). A criança constrói a suas noções matemáticas através da vivência do tempo e do espaço em contexto de atividades espontâneas e lúdicas, através da exploração e manipulação de materiais e as suas características físicas. Com estas experiências a criança poderá realizar princípios lógicos como o classificar, seriar e ordenar.

A **Área do Conhecimento do Mundo** é a área de aquisição e articulação de conhecimentos e está relacionada com as ciências, o conhecimento do mundo que rodeia a criança (natural e construído), bem como a relação da criança com as pessoas, o conhecimento de objetos e culturas. É uma área que tem como ponto de partida a curiosidade natural da criança, despertando o desejo de saber e compreender porquê. Os temas devem ser escolhidos criteriosamente pelo Educador de acordo com os interesses das crianças.

Relativamente à organização do espaço de atividades do Jardim de Infância, este deverá oferecer um conjunto de experiências enriquecedoras e motivantes para proporcionar o desenvolvimento rico e harmonioso, equilibrado e global de cada criança (individual ou em grupo), com intuito de a inserir na sociedade, numa perspetiva de educação para a cidadania. Este é outro objetivo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: **“desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”**. Neste objetivo é dada especial importância às novas tecnologias de informação e comunicação, como forma de linguagem (ME, 1997, p.72).

“a utilização de meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Ele pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática”.

Em suma, o Jardim de Infância faz a gestão integral da organização pedagógica, segundo o currículo estruturado nas Orientações Curriculares, possibilitando aos educadores a autonomia para adotarem uma pedagogia estruturada.

2.1.2 O EDUCADOR COMO CONSTRUTOR E GESTOR DO CURRÍCULO

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estabelecem aos educadores, enquanto agentes de mudança, uma ação sistematizada. Desta forma, e tornando-se os educadores gestores criativos das OCEPE, é imprescindível uma atitude de reflexão crítica e de investigação sobre a sua prática. Segundo Ludovico (2007), o educador passa a ser “integrante do currículo construído e executado na sala de aula, desempenhando um papel importante na reforma e desenvolvimento curricular” (p.44).

Sendo assim, o educador deverá participar ativamente na construção do currículo, tendo em conta as necessidades das crianças nas suas práticas educativas. O educador deverá utilizar “as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (Ludovico, 2007, p.45).

Desta forma, a criança deverá ser o ponto de partida para a elaboração do currículo, devendo o educador valorizar a sua individualidade, atitudes e valores, respeitar as diferenças, com o objetivo do seu desenvolvimento global, em que deve considerar “a criança como um ser activo e sujeito da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Assis, 2008, p.74, in Vasconcelos (2001)).

“o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”

(Decreto-lei nº 241, de 30 de Agosto 2001)

2.2 MODELOS CURRICULARES MAIS FREQUENTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para Formosinho (2001) “o modelo curricular é, assim, simultaneamente, um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-ação, na ação e sobre a ação” (p.109), assim o modelo pedagógico permite a realização de uma prática pedagógica no dia-a-dia.

De acordo com Serra (2004), Modelo Curricular é uma estrutura conceptual que está na base de todas as tomadas de decisões curriculares que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo. Já em Educação de Infância, define o modelo curricular como sendo um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças do pré-escolar.

Para Delors (1996), o modelo curricular é uma referência relevante no apoio do docente na dinamização de uma ação educativa mais qualificada, com intenção pedagógica. Desta maneira as crianças têm oportunidade de crescer e desenvolver harmoniosamente, de se envolverem na atividade, para que as crianças possam aprender e “aprender a aprender”.

Independentemente do modelo curricular que o educador adote, deve ter um conhecimento profundo e sempre em consideração o desenvolvimento humano. Na construção do modelo é importante incluir “conhecimentos, que se vão construindo através da experiência prática, resultante do trabalho com as crianças e da compreensão dos seus interesses” (Serra, 2004, p.42).

O programa de atividades pode incluir vários modelos pedagógicos dos quais destacamos os mais utilizados, atualmente, em Portugal: O Modelo Curricular High-Scope, o Modelo Curricular do Movimento Escola Moderna (MEM) e o Método João de Deus.

2.2.1 MODELO CURRICULAR HIGH-SCOPE (OU CURRÍCULO DE ORIENTAÇÃO COGNITIVA)

“Ensinar a escrever antes de permitir que a criança experimente desenhar e pintar, é tão absurdo como pretender ensinar uma criança a ler antes que ela saiba falar”
(Santos, 1983)

O Modelo High-Scope foi fundado por David Weikart em 1970. Este modelo assenta na teoria do desenvolvimento de Piaget e acredita que a criança aprende fazendo, constrói o seu próprio conhecimento do mundo. É um modelo piagetiano de construtivismo, que visa a manipulação e exploração de novas experiências. Situações e acontecimentos educacionais devem ser realizados em “campos de acção”, onde consigam transformar as explorações em aprendizagens com significado.

O papel do educador “é incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p.57).

“Esta abordagem da aprendizagem activa tem em conta que existem, no mesmo grupo, crianças com diferentes níveis de conhecimentos. As experiências-chave High/Scope também são utilizadas pelos educadores como guia para observar as crianças no contexto de um ambiente de aprendizagem activa, proporcionando, assim, uma base para a avaliação sistemática que as escolas desejam ter.”
(Brickman & Taylor, 1991, p.254)

A aprendizagem ativa é a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem ativa é a base do modelo High-Scope que se apoia em quatro pilares: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. Sendo assim, o espaço de atividades é a primeira etapa de implementação do Currículo High-Scope.

A estrutura curricular deste modelo baseia-se na organização do ambiente físico, na rotina diária, na conceção do papel do adulto e nos instrumentos de observação, intenções educacionais que estão na sua origem.

No que se refere ao espaço de sala, é estabelecida uma divisão das áreas, sendo esta uma condição fundamental para que a criança se movimente no espaço, fazendo-o de uma forma confiante (Formosinho, 2007, p.65).

As salas de atividades High-Scope organizam-se por áreas, a área da casa, da expressão plástica, das construções, da biblioteca, dos computadores, bem como muitas outras que se poderão formar. Desta forma a criança pode vivenciar práticas simuladoras do seu seio familiar e experienciar papéis sociais onde as relações interpessoais são amplamente trabalhadas de uma forma lúdica.

As áreas têm os respetivos materiais, que é fundamental que sejam interessantes para as crianças, estejam organizados, visíveis e acessíveis. Os materiais devem ser flexíveis para que a criança possa manipular e explorá-los de maneiras diferentes, sem necessitar da ajuda do adulto, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles. Desta forma, e realizando uma aprendizagem ativa, a criança desenvolve a sua autonomia. Como afirma Piaget o “conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objectos.” (1969).

De acordo com Formosinho (2007, p.67), no âmbito do currículo High-Scope, um espaço de sala amplo é condição necessária para que a aprendizagem ativa seja um suporte central das aprendizagens curriculares.

No entanto, o espaço não é suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa, é necessário também a existência de uma rotina. De acordo com Serra (2004), a rotina diária tem de “ser consistente de forma a apoiar a aprendizagem activa, permitindo que as crianças possam antecipar as actividades, dando-lhes segurança e controlo sobre cada momento do seu dia-a-dia” (p.58).

Assim sendo, a rotina deve reger-se por três objetivos fundamentais:

- 1) Proporcionar uma sequência planejar/fazer/rever, que ajude a criança no processo de exploração, planeamento e execução de projetos e na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem;
- 2) Proporcionar diversos e variados tipos de interação: de trabalho coletivo, de interação adulto-criança e criança-criança, de iniciativa das crianças e outros que partem da iniciativa do adulto;
- 3) Proporcionar tempo para trabalhar em diferentes ambientes: dentro da instituição, ao ar livre, em visitas a locais de interesse, entre outras.

A existência da rotina diária ajuda à auto-organização da criança, porque na interiorização da sequência das rotinas, a criança começa a organizar o seu tempo de forma cada vez mais independente. Ou seja, a partir do momento em que a criança conhece a rotina, torna-se capaz de prever os acontecimentos, deixa de estar dependente do adulto para lhe dizer o que fazer e o que vai acontecer a seguir, sente-se segura por conhecer a sequência dos acontecimentos, organizando-se.

O Educador de Infância e a criança têm papéis e contribuem de forma diferente na estruturação das atividades. Embora as atividades pré-estruturadas, não façam parte do currículo High-Scope como processo de aprendizagem para crianças, a rotina diária permite

ao educador criar oportunidades de aprendizagens, iguais, para todo o grupo de crianças. É necessário que a gestão do tempo, apesar de pensada pelo educador, seja co-construída pela criança. O Educador equilibra a liberdade que a criança necessita para explorar o que a rodeia com os limites que precisa para se sentir em segurança. E também atua como uma espécie de “andaime” para a criança, para que se torne cada vez mais autónoma e independente.

O espaço, os materiais e a organização do ambiente educacional, são encarados como áreas de intervenção curricular do educador. A ação educativa é realizada com base no espaço. Contudo, o tempo é um complemento essencial para a organização dos momentos de experimentação, esta permite diversificados tipos de interação (objetos, acontecimentos etc.).

O que a rotina faz é conjugar o espaço e o tempo, ou seja, toda a dinâmica que envolve as ações criadas. Segundo Formosinho (2007), “criar rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69). Assim sendo, é necessário que o educador crie condições necessárias para que a criança vivencie interações diferenciadas, ricas e estimulantes.

Em suma, o Currículo High-Scope considera que o desenvolvimento e o conhecimento são construídos pela criança a partir das interações entre ele próprio e o mundo que o rodeia (objetos e pessoas).

Segundo Hohman (1995) no modelo High-Scope, “As crianças activas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam a aprendizagem activa”. Sendo assim, é necessário organizar o espaço e os materiais, estabelecer um ambiente de aprendizagem interativa, garantir igualdade de oportunidades, dar resposta aos interesses e necessidades educacionais da criança, oferecer situações de socialização, oportunidades de escolha de liderança e de expressão individual.

A aprendizagem ativa embora tenha o apoio do educador, é da iniciativa da criança (descobre, atua, manipula e experimenta).

O educador deverá estruturar um espaço sala com áreas distintas, que criem oportunidades de aprendizagem natural, com um espaço organizado e uma multiplicidade de materiais. É importante que seja um educador atento, observador e criativo, que propõe desafios, de maneira a rentabilizar a organização do espaço de atividades. A organização do espaço de sala deverá ter materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, e valorizar a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação, onde as interações sociais acontecem no mundo físico dos objetos.

2.2.2 MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em 1966 e surge da fusão de três práticas pedagógicas: a integração educativa, a prática de integração de crianças deficientes visuais do Centro Hellen Keller e do curso de aperfeiçoamento profissional.

Neste modelo, a participação na gestão do currículo escolar das crianças é assegurado pelos educadores com o intuito de uma formação democrática e do desenvolvimento sociomoral. Desta forma, as crianças são responsabilizadas pela colaboração com os educadores na planificação das atividades curriculares, pela interajuda nas aprendizagens resultantes de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e pela participação na sua avaliação.

“(...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico social.”

(Niza, 2007, p.127)

Numa escola do MEM para além de esta ser considerada como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real, deverá ter como finalidades formativas as três seguintes: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Estas três dimensões são interdependentes e dão um sentido constante ao ato educativo.

As crianças em conjunto com os educadores, e através dos projetos de trabalho, estabelecem as normas do grupo, em que são clarificados os valores e os significados que se retiram da interação social.

Para além das três finalidades formativas do MEM, ainda existem sete princípios de estruturação da ação educativa:

- 1) Os meios pedagógicos transportam os fins democráticos da educação;
- 2) A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- 3) A prática democrática da organização partilhada por todos cria-se em conselho de cooperação;
- 4) Os processos de trabalho escolar são a reprodução de processos sociais autênticos;
- 5) A informação é partilhada com todos os intervenientes através de circuitos organizados e constantes de comunicação;

- 6) As práticas escolares deverão responder de imediato às aprendizagens das crianças, por existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;
- 7) As crianças ao intervirem no meio social e integrarem na sala como agentes ativos são como fonte de conhecimento para os seus projetos.

Os grupos de crianças são organizados verticalmente, são heterogêneos ao nível etário e ao nível cultural. Este princípio ajuda a que exista um respeito mútuo pelas diferenças de cada um, levando a que as crianças se entrem ajudem e colaborem umas com as outras. Segundo Formosinho (2007), desta forma assegura-se “a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entrem ajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (p.131).

No MEM as crianças podem expressar-se livremente, sendo valorizadas pelas suas ideias, opiniões e experiências de vida. Perante estas partilhas, o educador deverá registar tudo o que for descrito pelas crianças, estimulando-as a falar, a comunicar sem receios perante o grupo. É imprescindível permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, ou dos materiais para que possam questionar, suscitando projetos de pesquisa, autopropostos ou propostos pelo educador, enquanto promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e animadores cívicos e morais mantendo e estimulando a autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada.

Para ajudar na organização participada e responsabilização de cada criança no grupo de educação cooperada existem Instrumentos de Regulação Cooperativa: Calendário do Tempo; Calendário do Mês; Calendário dos Aniversários; Plano de Atividades; Lista semanal de Projetos; Quadro de Tarefas e o Diário. Cada um destes instrumentos proporciona ainda a realização de outros objetivos educativos que integram diferentes domínios curriculares.

Relativamente ao espaço educativo no MEM, as salas de atividades estão organizadas para que as crianças todos os dias possam escolher o que querem fazer. Estas encontram-se organizadas por áreas (seis) determinantes no tipo de atividades e materiais que oferecem, distribuídas em volta da sala. Estas áreas são: um espaço para biblioteca e documentação, uma oficina de escrita e reprodução, um espaço de laboratório de ciências e experiências, um espaço de carpintaria e construções, um espaço de atividades plásticas, jogos e “faz de conta” e uma área polivalente.

Esta última área poderá ser utilizada para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo, podendo também servir de local para outras atividades e de apoio ao educador.

O ambiente do espaço educativo deverá ser agradável e estimulante e as paredes expositores permanentes das produções das crianças.

“O plano de actividades, a lista semanal dos projectos, o quadro semanal de distribuição das tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário de grupo. Este conjunto de instrumentos de monitorização da acção educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças.”

(Niza, 2007, p. 133)

No que se refere à distribuição das atividades no tempo, nos Jardins de Infância MEM existem dois períodos que marcam o dia, o período da manhã que se centraliza na atividade eleita pelas crianças (com o apoio do educador) e o período da tarde que é preenchida com sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, das crianças e dos educadores.

O dia (rotina diária) é organizado através de nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicação (de aprendizagens feitas), almoço, atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), atividade cultural coletiva e balanço em conselho.

Um vez por semana o grupo de crianças sai meio-dia com o educador para investigar ou recolher informações resultantes de problemas, ou temas abordados.

A estrutura educativa assim organizada oferece às crianças uma estabilidade e segurança imprescindíveis ao seu desenvolvimento harmonioso.

2.2.3 O MÉTODO JOÃO DE DEUS

O modelo pedagógico dos Jardins-Escola João de Deus tem características muito distintas que lhe conferem uma sólida consistência. A cartilha maternal, publicada em 1876, ainda é a forma de orientação metodológica utilizada para a iniciação à leitura e à escrita.

Este método privilegia as aprendizagens nos domínios da leitura, da escrita e da matemática, de acordo com um plano antecipado de trabalho, com o objetivo de preparar a criança para a escola. De acordo com Serra (2004), por ser um modelo vocacionado para a aprendizagem precoce (cinco anos) da leitura, da escrita e do cálculo, permite a continuidade entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

Neste modelo, o ambiente físico e humano deverá ser de decoração simples, mas onde a arte tem presença. É valorizada uma arquitetura funcional e atraente de características nacionais e regionais, em que a identidade cultural é considerada.

As salas dos 3 e 4 anos são equipadas com mesas de grupo, e a partir dos 5 anos as mesas passam a ser individuais. Todas as salas têm luz natural e, sempre que possível, têm saída direta para o exterior (recreio) e estão equipadas com bibliotecas, computadores e diverso material didático de apoio às atividades. São vários os materiais para as atividades de cada dia (educação sensorial, perceptiva, motora e física), bem como materiais naturais recolhidos pelas crianças no recreio, ou materiais para os trabalhos manuais e atividades plásticas, livros e imagens e toda a documentação necessária para os “Temas de Vida”, e materiais de apoio para a aprendizagem da matemática (Cuisenaire, Blocos lógicos, Tangran, Calculador multibásico, Dons de Froebel). Para as crianças mais novas existem materiais para aprender a viver e integrar-se no meio social (loja, casa das bonecas, jogos de trânsito, etc.).

A organização do tempo é feita de acordo com cada grupo etário. Particularmente o grupo dos cinco anos tem diariamente lição de cartilha maternal e exercícios de matemática, mas a rotina diária poderá ser organizada da seguinte forma, existindo várias variantes:

- Acolhimento;
- Cumprimentar, cantar, falar com as crianças e deixá-las falar;
- Atividades de Livre Escolha (preparadas na sala);
- Tema de Vida (diapositivos, imagens...) acompanhado de diálogo com toda a documentação real possível e pequenas experiências;
- Exercícios de movimento;
- Jogos de mesa ou exercícios de matemática: Cuisenaire, Palhinhas, Blocos lógicos, Tangran, Calculadores multibásicos, Dons de Froebel;
- Exercícios de memória visual, através de jogos musicais mimados e rítmicos;
- Higiene e Almoço (colaboração das crianças em tarefas: pôr a mesa, dobrar o guardanapo, etc.);
- Higiene e Repouso/Recreio;
- Atividades de expressão e trabalhos manuais;
- Lanche;

- Apoio sócio educativo: brincadeira livre, jogos de mesa, filmes.

Os grupos de crianças são formados horizontalmente por níveis etários com programa específico para cada nível.

O Educador situa-se na linha de uma pedagogia diretiva, acompanhando e orientando de forma permanente o dia das crianças do Jardim-Escola, transmitindo-lhes segurança e confiança. As atividades são planeadas diariamente de acordo com os objetivos para cada grupo etário e a avaliação que realizam é feita tendo em conta a individualidade de cada criança e a programação realizada. Ao planejar as atividades, o educador pretende valorizar, desenvolver e avaliar o desempenho das suas crianças de forma diversificada, onde as relações afetivas e os estímulos positivos se encontram constantemente presentes.

Neste modelo pedagógico a educação deve ser integral, ou seja, atender aos diferentes períodos sensíveis da criança, tendo como objetivos primordiais o respeito pela espontaneidade da criança, privilegiando as suas aptidões naturais, e a autonomia, pois é importante um crescimento pessoal e social que permita às crianças enfrentarem desafios e mudanças que possam surgir no presente e no futuro. Neste ambiente, as relações humanas pretendem-se equilibradas, sendo privilegiada a prática de disciplina ativa com a exclusão de prémios e castigos.

A Área de Formação Pessoal e Social é trabalhada sistematicamente, e como área transversal que é a todas as outras áreas, é trabalhada pela educadora com as crianças constantemente.

O "Tema de Vida", um dos aspetos mais originais da pedagogia de João de Deus Ramos, contribui para o léxico passivo e ativo da criança. É pretendido que a criança compreenda, mais do que saiba as coisas, de forma a perceber e sentir-se confortável no mundo que a rodeia.

A Cartilha Maternal é um dos recursos utilizados neste modelo educativo, que promove o interesse e envolvimento na descoberta da leitura. O Método de Leitura de João de Deus apresenta de forma progressiva e correta do ponto de vista pedagógico, as dificuldades da língua portuguesa. A criança, desde a primeira lição, é convidada e estimulada a ser «analista da linguagem», porque as dificuldades são explicadas por regras que satisfazem o raciocínio e o pensamento lógico do aluno. A utilização de mnemónicas na formação temporária das consoantes «incertas» e a apresentação das palavras segmentadas silabicamente (recorrendo ao uso do preto/ cinzento), sem quebrar a unidade gráfica, são duas das principais linhas de força que caracterizam este método.

As lições, dos Temas de Vida ou da Cartilha Maternal, não são simples exposições orais, mas sim diálogos em que a criança deve observar, descobrir e descrever. Todas as lições se encontram interligadas umas às outras, de forma a fortalecer a memória e de facilitar a aquisição de conhecimentos.

A Iniciação à Matemática é trabalhada nos Jardins-Escola a partir dos três anos de idade. Esta iniciação é realizada através da interação com a matemática de uma forma concreta e experimentada com o uso e manipulação de materiais didáticos como os Calculadores Multibásicos, os Dons de Froebel, o Cuisenaire, o Tangram, o Geoplano e os Blocos Lógicos.

Áreas como a das expressões motora, dramática, plástica e musical também são bastante valorizadas.

Também objetivo do Modelo Pedagógico João de Deus é desenvolver valores, promover o brincar, estimular a iniciativa e a criatividade, favorecer um trabalho de interação, despertar o espírito de tolerância e liderança. É fundamental o respeito pelo ritmo da criança sem a sobrecarregar, sendo necessário fazer com que a criança aprenda gradual e agradavelmente, como num jogo.

CAPÍTULO 3 – PROBLEMÁTICA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, QUESTÕES E OBJETIVOS DE ESTUDO

A realização e organização de uma dissertação nasce de uma formulação de questões de estudo como forma de conduzir com rigor e um fio condutor o interesse, a curiosidade e descoberta de respostas científicas para as mesmas. As questões de estudo atribuem à investigação um fio condutor útil que, a partir do momento em que são formuladas, darão continuidade ao trabalho. Este consiste em aferir as questões de estudo com os dados de observação.

Esta dissertação integra-se no estudo da importância do jogo como atividade lúdica e educacional no desenvolvimento da criança. O jogo é uma das formas mais espontâneas de comportamento na infância. Este não é mais que uma capacidade de explorar, experienciar e partilhar práticas e sentimentos de forma autêntica. É através de momentos lúdicos que a criança se conhece e se dá a conhecer, se inicia nas relações e conflitos e forma a sua personalidade de acordo com diferentes circunstâncias e pessoas envolvidas.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança com o artigo 31º reconhece à criança o direito ao jogo e aos tempos livres, mas mais que um direito é uma necessidade fundamental. Não se pode ver negligenciada a componente lúdica, o acesso ao espaço, ao tempo e oportunidade de jogo, quando se fala em crianças.

Nas instituições escolares, as atividades apresentadas pelo adulto às crianças devem ser ajustadas ao pensar em cada criança e ao seu desenvolvimento. Mas esta nem sempre é a realidade, e o jogo é simplesmente encarado como forma de entretenimento sem ou com pouco valor.

Tudo para a criança é um jogo, uma experiência, uma curiosidade e, por isso constitui tempo espontâneo de grandes aprendizagens e descobertas sociais da criança. Em ambientes reais formais como no Jardim-de-Infância é muitas vezes esquecido e substituído por tempo meticulosamente organizado e planeado.

É através da ação, em momentos lúdicos, de jogo que a criança estimula a criatividade e imaginação, desenvolve a linguagem e relação entre pares, elementos fundamentais do desenvolvimento da criança.

Assim sendo, a escolha do jogo como o centro da pesquisa surge com o intuito de verificar a importância que lhe é atribuída na prática curricular do Jardim-de-Infância e a opinião que os atores envolvidos têm sobre a relação entre o jogo e o desenvolvimento da criança.

Desta forma e de acordo com o conhecimento adquirido através do enquadramento teórico surgem duas questões: Qual o papel que o jogo desempenha no desenvolvimento pessoal e social da vida da criança? Será que as instituições escolares, Educadores de Infância e encarregados de educação têm consciência de que o jogo é fundamental na vida da criança e pode proporcionar múltiplos desenvolvimentos na criança?

Destas primeiras questões derivam outras três questões de estudo que se pretendem aferir no decorrer da pesquisa:

Questão de estudo I – Como se encontram organizados os currículos do Jardim de Infância na prática dos Jardins de Infância?

Questão de estudo II – Qual é a conceção que os Educadores de Infância têm sobre o jogo e que preocupação nutrem quando planeiam o dia-a-dia no Jardim de Infância?

Questão de estudo III – O que pensam os encarregados de educação sobre o jogo e que importância dão às atividades que decorrem no Jardim de Infância dos seus filhos?

Estas três questões, cada uma atribuída a sujeitos do estudo distintos (crianças, encarregados de educação, Educadores de Infância), permitirão analisar as práticas pedagógicas em salas de Jardim de Infância (3, 4 e 5 anos), perceber a consciência de encarregados de educação e educadores de infância em relação ao jogo (lúdico) e a importância que dão ao mesmo como associado ao desenvolvimento da criança.

Neste contexto, e em conformidade com as questões formuladas, os objetivos do presente estudo são os seguintes:

Objetivo Geral:

Analisar a importância do Jogo como atividade lúdica e educacional no desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Analisar a importância do Jogo no desenvolvimento infantil;
- Analisar a importância atribuída pelo educador de infância ao jogo e a sua relação com o desenvolvimento da criança;
- Investigar a forma como se organizam os Jardins de Infância e a intencionalidade das atividades estipuladas pelo Educador de Infância;

- Analisar a concepção que os encarregados de educação têm sobre as atividades do Jardim de Infância, o jogo e o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 4 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 TIPO DE PESQUISA

A investigação em educação tem vindo a sofrer alterações. O que anteriormente era dominado pelas questões da medição, das definições operacionais, das variáveis, do teste de hipóteses e da estatística, passou a contemplar uma investigação que salienta a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Esta pesquisa é, uma pesquisa descritiva com recurso privilegiado de análise qualitativa.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, alcançando o seu auge nas décadas de 1960 e 1970 através de novos estudos e a sua divulgação (p.20-23).

A denominação da investigação qualitativa é usada como uma designação genérica que inclui diferentes estratégias de investigação com características específicas. A Metodologia Qualitativa foi considerada a que melhor se adapta à reflexão e interpretação da importância da gestão e organização do espaço sala, em Educação de Infância.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.47-51), a investigação qualitativa detém cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

O presente estudo em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorre no ambiente natural da escola. A recolha dos dados será realizada através do contacto direto, como referem Bodgan e Biklen (1994, cit. por Carmo e Ferreira, 1998), em que “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que, outros contextos e sujeitos, podem ser generalizados.” (p.181).

Nesta investigação deve-se colocar de lado as suas crenças e predisposições e tentar compreender as pessoas na sua própria realidade e contexto. Existirá um envolvimento direto, num processo de questionamento sistemático da prática educativa, ou seja, a reflexão passará a ser feita de maneira mais sistemática e intensiva, como forma de compreender o que se encontra implícito.

A presente investigação recorrerá igualmente à observação detalhada da ação nas salas de atividade das faixas etárias dos três aos cinco anos de três instituições escolares com a valência de Jardim de Infância. Nesta perspetiva serão utilizadas técnicas de recolha de dados que permitam atingir os objetivos propostos.

Através da metodologia qualitativa é permitido aceder ao significado construído pelas crianças e pelos adultos (Educadores de Infância) que as acompanham, bem como possibilita aos Educadores de Infância (sujeitos do estudo) reconhecerem-se nos estudos.

4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

A população do presente estudo é constituída por três grupos interdependentes: grupo de crianças do Jardim de Infância de instituições escolares, respetivos Educadores de Infância e Encarregados de Educação.

A amostra de crianças em que será utilizada a observação é composta por cinco grupos/salas: um grupo de crianças de cada faixa etária (três, quatro e cinco anos) de uma instituição escolar, e dois grupos heterogéneos de crianças (três, quatro e cinco anos) de duas instituições escolares. Inicialmente, das três instituições escolares com valência de Jardim de Infância em estudo, haviam sido idealizados seis grupos/salas, contudo, por diminuição do número de crianças, no decorrer do ano, numa das instituições, esta juntou os grupos de duas salas, tornando-o num só grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos.

O número de Educadores de Infância que entram no estudo são os equivalentes ao número de grupos/salas de crianças observados. Estes profissionais, a quem será aplicado o inquérito por entrevista, têm formação superior em Educação de Infância.

Serão igualmente inqueridos os Encarregados de Educação equivalentes ao número de crianças observados de cada instituição escolar.

4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados para confirmar as questões de estudo delineadas será realizada a partir da observação da sala de atividades de cada grupo/sala de crianças para recolha de informações sobre atividades desenvolvidas ao longo do dia. Tais observações serão realizadas em dois dias diferentes para cada grupo, com a finalidade de recolher a diferenciação de eventuais programações.

De acordo com Parahoo (1997, p.312), “O comportamento humano é normalmente estudado através de questões ou por observação, e em muitos casos pela combinação de ambos”. Este autor acrescenta ainda que mesmo sendo interrogados sobre as suas ações ou comportamento, há sujeitos que não sabem dizer porque procedem de dada forma.

Os Educadores de Infância serão abordados através de entrevista. Os encarregados de educação, dado o seu número e dificuldades de disponibilizarem tempo, serão inqueridos através de um questionário misto, de perguntas fechadas e abertas.

4.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação é uma das técnicas utilizadas neste estudo. Segundo Tuckman (2000, p. 523) na investigação qualitativa, a observação tem como objetivo estudar o ambiente, sendo o produto dessa observação registado em notas de campo. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 90) a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de investigação. Concordante, Vale (2000, p. 233) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”.

Na observação participante o investigador é o instrumento principal de observação, ou seja “o investigador *pode compreender* o mundo social *do interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.” (Hébert, 1994, p.155).

De acordo com Tuckman (2000, p.524), o investigador deverá observar de forma prudente os sujeitos, para perceber o que se passa sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos.

A ação do investigador enquanto observador na sala de aula baseou-se fundamentalmente na observação das crianças em estudo e no registo (em notas de campo), através de uma grelha de observação (Anexo I), das ações, atitudes, movimentações e reações por elas manifestadas. A grelha de observação, para além de conter a observação das crianças, inclui a observação do papel do Educador de Infância nessa ação e as características da organização da sala, de forma a analisar a influência de fatores externos à criança e as características de métodos curriculares, notas de campo que posteriormente, em entrevista com o Educador de Infância, serão cruzadas e esclarecidas.

Muitas investigações qualitativas recorrem a várias técnicas de recolha de dados que se complementam, entre as quais figura a entrevista, normalmente como forma de cruzar dados (Hébert, 1994, p. 158). Neste estudo, este cruzar de dados servirá para perceber se o

que acontece na prática em sala de atividades corresponde ao conhecimento e crenças teóricas do Educador de Infância.

Nisbet e Watt (1980, p.13, cit. por Bell, 1997) afirmam que a observação pode ser mais fiável do que o que dizem em muitos casos, pois as entrevistas “fornecem dados importantes, mas apenas revelam a forma como as pessoas apreendem o que acontece, e não o que realmente acontece.”. A observação é útil para perceber “se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se.” (p.141).

Seja a observação estruturada ou não, seja participante ou não, o investigador deverá observar e registar da forma mais objetiva possível e interpretar depois os dados recolhidos (Bell, 1997, p.143).

4.3.2 INQUÉRITOS POR ENTREVISTA

Na investigação qualitativa a entrevista pode ser encarada como uma estratégia para a recolha de informação, oriunda de uma conversa intencional geralmente entre duas pessoas (Olabuénaga, 1999).

A entrevista pode ser utilizada de duas formas, pode ser “a estratégia dominante para a recolha de dados” ou pode ser utilizada “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.”. Em qualquer dos casos, a entrevista serve “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, possibilitando ao investigador criar “uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). No presente estudo a entrevista é utilizada em conjunto com outra técnica, a observação participante, para conhecer os objetivos e sentido que o Educador de Infância confere às atividades.

As entrevistas qualitativas, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 135), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. A entrevista semi-estruturada, como o próprio nome indica, é um tipo de entrevista anteriormente preparada, sendo antes de se proceder às entrevistas elaborado um guião orientador por onde o investigador se rege para realizar as questões. O guião da entrevista é constituído por vários blocos, cada um correspondente a um ou mais objetivos e a cada objetivo a um ou mais tópicos de perguntas (Anexo II).

As entrevistas foram iniciadas informando sempre da sua finalidade e assegurando a sua confidencialidade e aplicadas aos sujeitos em ambiente informal, descontraído e sem pressões, com o intuito de os deixar responder à vontade. Segundo Biggs (1986, cit. por Bogdan & Biklen, 1994) nas boas entrevistas os indivíduos devem sentir-se à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista (p.136). De acordo com Carmo e Ferreira (1998) e a sua regra da reciprocidade, é importante um ambiente de partilha voluntária, devendo ser iniciado na apresentação inicial do nosso papel como investigador, a apresentação do problema de pesquisa e a explicação do que é pedido ao entrevistado. Através da entrevista as questões de investigação podem ser respondidas com o recolher direto das opiniões ou informações dos sujeitos.

No decorrer da entrevista, houve a preocupação de administrar os três problemas para que Carmo e Ferreira (1998) alertam na interação direta durante a entrevista em investigação: a influência do entrevistador no entrevistado, as diferenças existentes entre ambos e a sobreposição de canais de comunicação. O entrevistador tentou ser sempre flexível, questionando quando existiam dúvidas e adaptando-se à situação, não se restringindo sempre a um conjunto de procedimentos ou ao guião de entrevista semi-estruturado. Sempre que o investigador considerou necessário interveio, tentando evitar respostas simples e diretas de “sim” e “não”, estimulando os entrevistados a falarem com o intuito de clarificar alguma informação dada. As opiniões e informações dadas pelo entrevistador foram sempre respeitadas, compreendendo as diferentes perspetivas pessoais, tentando não fazer juízos de valor, e encorajando sempre os entrevistados a expressarem a sua opinião (Quivy, & Campenhoudt, 2003, p.138).

As entrevistas foram gravadas depois da autorização dada pelos entrevistados antes de se dar início às entrevistas, onde também se explicou a sua intenção e se garantiu a confidencialidade. Nenhum dos entrevistados se opôs e não mostrou qualquer tipo de receio que se procedesse à gravação das entrevistas. As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas na íntegra, para se proceder mais tarde à análise de dados.

4.3.3 INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003), o questionário “é um instrumento de observação não participante baseado numa sequência de questões escritas” dirigidas a um grupo de indivíduos, “envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”.

Para responder à questão de estudo dirigida aos encarregados de educação, era importante criar um instrumento de medida que garantisse a validade e a fiabilidade dos dados a recolher e que fosse ao encontro dos objetivos da investigação. Assim sendo, construiu-se o nosso próprio questionário em função dos objetivos definidos.

De acordo com Bell, os inquéritos são uma forma rápida e económica de recolher determinado tipo de informação (1993, p.100), bem como uma forma a obtenção de um grande número de dados podendo atingir um maior número de pessoas. Todavia, existem desvantagens, tais como a devolução dos questionários não ser dentro do prazo pretendido, ou nem ser devolvido, bem como haver questões que podem não ser respondidas, entre outras.

Os inquéritos por questionário formulados para esta pesquisa foram realizados em suporte informático, realizado com uma apresentação cuidada, para que os inquiridos se sintam encorajados e estimulados a ler e a responder às questões (Anexo III e IV). Os questionários aplicados são mistos, com perguntas de resposta fechada e aberta. Desta forma as respostas fechadas são objetivas e facilitam o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo, contudo nem tudo é favorável pois estas perguntas/respostas também facilitam a resposta para o sujeito que não saberia ou poderia ter dificuldade em responder a uma determinada questão. As respostas abertas possibilitam a justificação de algumas das respostas fechadas, possibilitando respostas de maior profundidade e de maior liberdade de resposta ao sujeito, porém são mais trabalhosas por se obterem diversos tipos de resposta, implicando a sua interpretação, análise e resumo.

Um inquérito por questionário deve ser realizado com rigor, contendo uma estrutura formal, mas uma utilização prática, sempre de acordo com os objetivos da investigação. Assim sendo, e como os inquéritos por questionário devem ser testados antes de serem utilizados em pesquisa, foi aplicado, numa primeira fase, um pré-teste a uma população idêntica à qual o questionário se destinava, com o objetivo de detetar possíveis problemas existentes na apresentação ou estruturação do instrumento de recolha de informação e, desta forma, corrigi-lo, garantindo que o questionário facultava os dados para que foi construído.

4.4 PROCEDIMENTOS

Neste estudo foi adotada uma metodologia de cariz qualitativo incidente em crianças entre os 3 e os 5 anos de instituições escolares com a valência de Jardim de Infância, respetivos Educadores de Infância e Encarregados de Educação.

Durante a recolha dos dados existiu sempre a atenção às questões da investigação a que se pretendia dar resposta: como se encontram organizados os currículos do Jardim de Infância na prática dos Jardins de Infância?; qual é a conceção que os Educadores de Infância têm sobre o jogo e que preocupação nutrem quando planeiam o dia-a-dia no Jardim de Infância?; o que pensam os encarregados de educação sobre o jogo e que importância dão às atividades que decorrem no Jardim de Infância dos seus filhos?.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados para responder a essas questões foram as observações, as entrevistas e os questionários.

As observações, com o apoio da grelha de observação (Anexo I), foi o primeiro instrumento a ser utilizado, sendo efetuadas pelo investigador durante a rotina diária de cada sala de atividades e visaram o registo das ações, atitudes, movimentações e reações das crianças e da Educadora durante o decorrer normal de atividades.

Os inquéritos por questionário (Anexo III e IV) a aplicar aos encarregados de educação foram entregues aos mesmos quando as Educadoras de Infância do grupo em questão consideraram propício. Estes questionários foram aplicados com o intuito de recolher informações para perceber como encaram e que importância dão à atividade escolar das crianças na instituição escolar.

O último instrumento de pesquisa a ser utilizados foram os inquéritos por entrevista (Anexo II), que foram aplicados individualmente a cada Educador de Infância sempre após as observações. As entrevistas aplicadas, foram semi-estruturadas por parecem mais adequadas neste contexto e, por permitirem maior objetividade e segurança ao investigador. A entrevista aos Educadores de Infância teve como principal finalidade registar se existe intencionalidade e preocupação no planeamento do dia-a-dia relativamente à importância do jogo e desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta investigação, para os três tipos de instrumentos usados para recolha de dados foram praticados dois tipos de análise: análise qualitativa e análise quantitativa. Para as observações e para os inquéritos por entrevista uma análise qualitativa, recorrendo, por vezes, à análise de conteúdo, e para os inquéritos por questionário foi efetuada uma análise quantitativa para respostas fechadas recorrendo a tabelas e gráficos e análise qualitativa para as questões de resposta aberta. Os inquéritos por questionário foram utilizados neste estudo pela possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados, pelo facto de ser essencial a representatividade do conjunto de inquiridos e esta poder ser satisfeita através deste método.

A análise de conteúdo no campo da investigação em ciências sociais é cada vez maior, este dá a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, utilizado nas entrevistas e nas questões de resposta aberta dos inquéritos por questionário. Através da análise de conteúdo é procurada uma interpretação do que se encontra por detrás de uma linguagem expressa.

A análise de conteúdo é um método de recolha de dados qualitativo que deve ser escolhido para cada investigação e utilizada com flexibilidade, em função dos seus objetivos, do seu modelo de análise e das suas hipóteses ou questões de estudo.

Miles e Huberman (cit. por Vale, 2004) sugerem um modelo de análise na investigação qualitativa composto por três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados refere-se ao momento de selecionar, simplificar e organizar todos os dados recolhidos durante a investigação. A apresentação dos dados é o momento em que a informação é organizada e compactada de forma a que o investigador possa ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O último momento, as conclusões e verificação, implica estabelecer conclusões de toda a informação recolhida e organizada.

Adequando estes três momentos ao presente estudo de investigação, pode-se referir que primeiro são realizados textos resultantes das observações das ações, atitudes, movimentações e reações crianças em estudo, de seguida a análise correspondente ao resumo e/ou estruturação das notas de campo e inquéritos e, por fim a interpretação dos resultados é obtida através de resumos finais com base na análise dos dados.

O investigador, na análise de dados, teve o cuidado de ler atentamente e, por várias vezes todos os documentos obtidos, realizando a transcrição de todos os registos, obtendo assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto. Esta análise de dados teve sempre presente as principais questões orientadoras colocadas no início do presente estudo de investigação, nomeadamente: como se encontram organizados os currículos do Jardim de Infância na prática?, qual é a conceção que os Educadores de Infância têm sobre o jogo e que preocupação nutrem quando planeiam o dia-a-dia no Jardim de Infância?, o que pensam os encarregados de educação sobre o jogo e que importância dão às atividades que decorrem no Jardim de Infância dos seus educandos?.

Nas observações das ações, atitudes, movimentações e reações das crianças em estudo foram utilizadas notas de campo de forma a recolher as informações necessárias para dar resposta ao roteiro construído.

A organização da apresentação dos dados vai acompanhar a dinâmica de cada um dos cinco grupos que consta de uma observação preliminar e de uma entrevista à Educadora. No fim da apresentação dos grupos apresentaremos a opinião dos pais sobre a forma como veem o trabalho executado na escola.

5.1 SALAS

As primeiras observações, Grupo A, B e C, foram realizadas numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) com as valências de Creche e Jardim de Infância, abrangendo crianças desde os 5 meses aos 6 anos. A observação que se seguiu, do Grupo D, foi realizada numa instituição da Santa Casa da Misericórdia que funciona para dar apoio à 3ª idade e às crianças em idade de Jardim de Infância da zona. Este Jardim de Infância, atualmente, funciona apenas com um grupo heterogéneo que abrange a faixa etária dos 2 aos 6 anos, num edifício contíguo ao edifício do lar e centro de dia. A última observação, do Grupo E, foi realizada num Jardim de Infância de uma instituição de uma Câmara Municipal. Este Jardim de Infância funciona apenas com um grupo heterogéneo que abrange a faixa etária dos 3 aos 6 anos, num edifício térreo com duas salas de atividades.

5.1.1 GRUPO A – SALA DOS 4 ANOS (IPPA)

5.1.1.1 OBSERVAÇÃO

De acordo com o que foi observado na sala dos 4 anos, e no que respeita à organização e espaço de sala, este é um espaço amplo mas bastante preenchido, inserido numa

decoração simples realizada com os trabalhos das crianças, mas a que as mesmas não têm acesso. Este espaço está dividido, essencialmente, em três zonas, uma tem a área da casinha, outra a área dos jogos de mesa e das mesas de atividades, e outra que inclui a área do tapete, a área dos jogos de tapete, a área da garagem e a área da biblioteca, não deixando espaço para atividades para além das organizadas e implícitas nas áreas. Em cada uma das áreas os materiais encontram-se ao alcance das crianças, física e visualmente, estando acessíveis e não existindo qualquer barreira que as impeça de os utilizar.

Ainda relativamente aos materiais, estes são interessantes e adequados à faixa etária, contudo, no que respeita à sua organização, esta parece muito pouca, com pouco critério para além da sua inserção numa área. Por exemplo, na área dos jogos de mesa, os jogos encontram-se todos em dois móveis mas parece não existir um critério de identificação e arrumação, bem como na área dos jogos de tapete em que estes se encontram em alguidares quadrangulares, em que cada um pode conter um ou mais jogos e sem qualquer identificação aparente. Nesta sala as mesas são de grupo e retangulares agrupadas duas a duas, podendo dois pequenos grupos trabalhar em simultâneo.

Relativamente à organização da ação da criança esta é realizada essencialmente pela Educadora, que tem estruturada uma rotina diária tipo, de acordo com as regras da instituição. Ou seja, as atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora só se realizam durante a manhã, sendo a tarde preenchida apenas por momentos livres.

De acordo com o que foi observado existe um acolhimento inicial realizado na sala polivalente, onde são recebidas todas as crianças do Jardim de Infância até às 9h30m. A esta hora vão para a sua sala de atividades, sentando-se no tapete assim que entram. No tapete é realizado o acolhimento do grupo com os bons-dias, algum diálogo com a Educadora e o início da manhã de atividades com a exposição da atividade que irão realizar a seguir ou dando oportunidade de escolha de atividade a cada uma das crianças, momento que não dura mais de dez minutos. Nos dias em que a atividade a realizar é proposta pela Educadora, esta é realizada nas mesas e à medida que as crianças vão concluindo a atividade podem escolher o que fazer a seguir até todas as crianças terminarem, o que demora aproximadamente trinta a quarenta minutos. Depois de todas as crianças terminarem a atividade, a Educadora deixa-os brincar livremente até completar uma hora desde o início da atividade. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher a atividade da manhã, depois de cada criança decidir o que quer fazer a atividade dura aproximadamente uma hora. De seguida, o que corresponde sensivelmente a uma hora antes da hora do almoço, as crianças fazem a higiene para irem comer o lanche da manhã

no tapete. À medida que a maior parte do grupo termina de comer o lanche a Educadora vai proporcionando e orientando pequenos jogos de grupo no tapete. Quando já todas as crianças terminaram de lanchar, a Educadora realiza uma atividade de grupo no tapete (ex.: contar uma história, canções, jogos, etc.) ou então vão para o recreio, preenchendo, normalmente, o tempo que falta até irem almoçar, momento que dura cerca de vinte a trinta minutos. Quando é altura de ir almoçar, as crianças realizam o comboio dirigindo-se ao refeitório, onde todas as crianças têm o lugar marcado, sabendo onde se têm de sentar.

Depois do almoço as crianças fazem a higiene e a seguir a sesta. No final da sesta realizam novamente a higiene e vão lanchar ao refeitório. A seguir ao lanche, as hipóteses variam entre irem para a sala brincar, irem para o recreio, ou irem para a sala polivalente ver desenhos animados, até os responsáveis os irem buscar.

O descrito anteriormente é uma manhã “normal” de atividades, mas as crianças têm outras atividades durante a manhã: Inglês uma vez por semana e educação musical e ginástica duas vezes por semana em dias distintos. O grupo de crianças é dividido em dois e cada uma das atividades tem a duração de aproximadamente trinta minutos. Estas atividades são realizadas na sala polivalente da instituição e durante este período, se possível, a outra metade do grupo está no recreio ou na sala a brincar ou em jogos/exercícios de movimento, trocando em seguida.

No que respeita à ação da criança, esta embora sempre regulada pelo adulto, possui liberdade de ação. Embora a maioria das atividades sejam introduzidas e escolhidas pela Educadora, também há momentos em que podem participar e escolher o que podem fazer, optando cada criança por uma atividade ou área. Em cada área, de acordo com regras anteriormente definidas, as crianças agem diretamente sobre os objetos, chegando mesmo a explorar cada um deles, especialmente os jogos de tapete, das mais diversas formas. O grupo de crianças desta sala está sempre pronto, desejoso por novos desafios e o que a Educadora lhes vai propor. São crianças bastante autónomas, mas que pedem sempre permissão ao adulto para interromper ou mudar de atividade. Quando estas necessitam de ajuda na realização de alguma atividade ou jogo, recorrem sempre ao adulto para as ajudar.

Relativamente ao papel do Educador, a Educadora desta sala apresenta-se como reguladora de liberdade, estruturando e fazendo cumprir as regras e os limites. Regras e limites que estipula na utilização do espaço de sala e outras zonas da instituição, na transição entre espaços, formando o comboio, bem como na organização do espaço de sala, com áreas, embora não estimule que as crianças as utilizem todas. É uma Educadora descontraída e criativa, que dá alguma liberdade de ação e escolha às crianças, mas pouco

atenta ou observadora quando o grupo se encontra em brincadeira livre. As atividades planeadas são pensadas e organizadas a pensar no grupo, e só o seu desenvolvimento é estruturado a pensar na criança individual. É uma Educadora com uma pedagogia diretiva, mas não autoritária. É sensível e respeita os gostos e vontades das crianças em todas as atividades, desde que respeitem o outro, as regras de convivência em grupo e de sala. Embora tenha planeadas algumas atividades para a semana ou dia, é sensível ao estado de espírito e concentração do grupo, alterando se necessário a atividade preparada. Quando o grupo se encontra com capacidade para “trabalhar” a educadora desenvolve as suas atividades mas, todas as manhãs incluem momentos de exercícios de movimento, momentos lúdicos ou de jogo.

Em síntese e tentando responder à questão em estudo, a ação da criança, embora bastante estruturada pela Educadora, por vezes, é uma ação partilhada, podendo a criança participar no planeamento do dia, onde cada criança tem oportunidade de escolher que atividade quer realizar. Em dias em que a rotina diária é apenas estruturada pela Educadora, as crianças têm oportunidade de escolher livremente que atividade querem realizar em momentos livres.

De acordo com o que foi observado, esta Educadora não utiliza nenhuma metodologia específica, mas uma mistura de várias. Observando as características de organização de sala, a organização e ação da criança, e o papel desempenhado pela Educadora, consegue-se identificar algumas características dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus. Para além das características que são comuns a estes três modelos, existem algumas em que se identifica um modelo específico. Do Modelo Curricular High-Scope pode-se dar o exemplo de a ação da criança ser direta sobre os objetos, e poder explorar os jogos de diferentes formas. Característica exemplificativa da presença do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna é o facto de as paredes funcionarem como expositores, e as crianças (por vezes) poderem escolher o que fazer, participando na planificação. Do Método João de Deus pode-se dar como exemplo o facto de a Educadora utilizar uma pedagogia diretiva, e a utilização de exercícios de movimento depois de alguma atividade.

5.1.1.2 ENTREVISTA

A entrevista seguiu o Guião previamente preparado (Anexo II) e tendo como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança.

a) Dados pessoais e profissionais da Educadora

Da entrevista recolheu-se, referente à caracterização da Educadora da sala dos 4 anos, alguns dados pessoais e profissionais. A Educadora entrevistada tem 36 anos e quinze anos de serviço como Educadora de Infância, sendo só os últimos dez anos a trabalhar nesta instituição. Atualmente encontra-se a lecionar na sala dos 4 anos que abrange a faixa etária dos três e quatro anos, não seguindo nenhum modelo de currículo específico. A Educadora refere que cada modelo tem um objetivo principal distinto de outros modelos, bem como as respetivas estratégias, e que por isso segue e tenta usar um pouco de todos os modelos, utilizando várias estratégias, aquelas com que concorda e se adapta melhor. Por ter a liberdade *“de poder utilizar um pouco de cada modelo*, diz optar por ser *“um pouco estratega e matemática”* na forma como propõe e desenvolve as atividades e jogos. Diz corresponder ao Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) a liberdade que dá às crianças para escolherem o que fazer ou para *“trazerem as suas histórias de casa”*, e o trabalho que realiza ao trabalhar essas histórias na sala. Outra característica do seu método curricular que identifica com o MEM é quando se senta no tapete com as crianças, finge *“ser um deles e questiono «o que vamos fazer hoje?»”*. Quando utiliza os textos e imagens para comunicar com as crianças de *“forma lúdica e expressiva”*, baseia-se em Montessori, tentando demonstrar *“o maravilhoso e o belo, o mágico de cada situação trabalhada”*. A Educadora considera que os modelos completam-se, tentando por isso utilizar um pouco de cada um, forma que considera ser essencial para realizar o seu trabalho de uma forma mais completa e correta para ela. Afirma que com a utilização de vários modelos tem *“tido bons resultados”*.

Relativamente à forma como organiza a sala, esta Educadora fá-lo por cantinhos ou áreas, porque considera que *“facilita a forma de trabalhar na sala”*, bem como acredita que *“ajuda as crianças a organizarem-se no espaço”*, podendo ser uma personagem em cada espaço diferente, o que faz com que as crianças joguem e respeitem as regras do jogo, como por exemplo o número limite de crianças por cantinho ou o respeito que têm de ter pelo espaço e por cada criança. Quanto a interferir nas atividades, diz dar liberdade de expressão dentro da atividade ou material que proporciona, mas também considera importante estar presente

como forma de apoio, facilitadora de saber e reguladora, referindo *“supostamente tenho de estar ali senão mandava fazer um trabalho e ia-me embora”*. Ou seja, não interfere mas está presente para motivar, reger, acrescentando que está *“ali presente para ajudar e apoiar”* quando as crianças necessitam.

b) Dados sobre a opinião, participação e expectativas da Educadora referentes ao desenvolvimento da criança

De seguida e passando à parte da entrevista direcionada para a recolha de dados referentes à opinião, participação e expectativas da Educadora relativo ao desenvolvimento da criança, esta considera que é difícil saber se aquilo que promove é o suficiente, mas considera e diz entrar na sala e ver *“um grupo feliz”* sempre ansioso por um novo desafio, referindo *“um grupo à espera de «o que vamos fazer?»”*, *“sequioso e atento ao que eu vou falar ou fazer com eles nesse dia”*. Em relação ao que as crianças pensam, observa um grupo bastante distinto, alguns com quase um ano de diferença e que *“só dessa diferença já pensam coisas totalmente diferentes”*, têm diferentes necessidades e estímulos, que vão desde querer a atenção do adulto, a querer saber que trabalho vão realizar e qual o grau de dificuldade. Para além deste fator, a Educadora afirma que *“há coisas ali que influencia muito a forma de estar e a de pensar deles”*, principalmente o ambiente social e familiar em que estão inseridos. Contudo, a Educadora acha que eles pensam que estão ali para se divertir e para *“aprender”*, que é o que ouvem os adultos dizer, reforçando que *“acima de tudo para se divertirem”*, mas que há momentos em que estão tristes, não por estar na instituição, mas por não terem ficado com a mãe ou com o pai. De qualquer forma acredita ser um grupo de criança que se desenvolve de forma harmoniosa, mas com algumas divergências entre eles devido aos estímulos que têm ou não têm em casa. A Educadora considera que *“o desenvolvimento é relativo, o desenvolvimento de cada um depende muito da sua faixa etária e do meio familiar em que vivem, em que estão inseridos”*. Em relação à estruturação do currículo tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, a Educadora acredita que cada atividade tem de ser dirigida a cada criança de diferentes formas, bem como no decorrer da atividade em que considera essencial orientar, acompanhar e ajudar nas dúvidas, dificuldades e no aperfeiçoamento de cada criança, *“de acordo com a necessidade de cada um”*. Sendo assim, afirma *“tento estruturar sempre a minha ação respeitando o desenvolvimento de cada um e suas necessidades”*, contudo afirma que não deixa de realizar nenhuma atividade por existirem discrepâncias na faixa etária e no desenvolvimento das crianças, mas fá-lo sempre atenta a estas discrepâncias, estimulando os que mais

precisam e não desmotivando os que estão aptos a realizar a atividade, tenta estabelecer um equilíbrio.

c) Dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância dada ao jogo pela Educadora

Em relação à parte de recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância que dá ao lúdico e ao jogo, a Educadora acredita que o jogo é brincar, é aplicar, é aprender, é divertimento, é todo o dia-a-dia, é lidar com as crianças, tendo por isso, na sua profissão, o jogo como base de toda a sua ação. Para ela, todos vivemos num jogo constante, e as crianças ainda mais, não conhecem outra forma de viver senão em jogo. Sem se aperceber, as crianças a jogar estão a *“brincar, aprender, regrear, estruturar, desenvolver, divertir, integrar”*, o jogo *“é a ação principal”*. O jogo é muito importante para as crianças *“porque os diverte”* e porque no Jardim de Infância *“é o elo de ligação”* que os adultos têm para conseguir chegar às crianças. Reforçando que sem ser através do jogo, da brincadeira e da regra, sem nos colocarmos ao nível, e no mundo em que as crianças vivem, estas abstraem-se facilmente do que estamos a fazer, explicar ou dizer.

“(...) porque se eu não fizer as coisas de uma forma... através do jogo, através de uma brincadeira, através da regra eu não consigo ter um grupo atento aquilo que estou a fazer, à forma como lhes estou a explicar...até o próprio jogo em si, o jogo que eles estão a fazer...”

Mesmo que se esteja a explicar um jogo, se este for explicado com palavras que não conhecem ou como se fosse para um adulto, as crianças facilmente viram a atenção para outra coisa.

Ao jogar as crianças têm a liberdade, a oportunidade de criarem as suas próprias regras, de serem o que quiserem e explorar tudo o que podem realizar com essa personagem ou objeto. O jogo para a Educadora é coincidente com a palavra alegria e divertimento, por isso o adulto tem de *“saber lançar o jogo, o dado”* para as crianças quererem e poderem aproveitar para jogar, para se divertir. O jogo ajuda a que as crianças se desenvolvam, a que estas comecem a perceber o que são regras e comecem a respeitá-las, sendo esta a base para se *“viver em sociedade”*. Todos os dias são jogo, *“não há um dia sem jogo”*, seja ele na rotina diária, num jogo de mesa ou tapete, ou na casinha das bonecas, a Educadora refere que o jogo *“faz parte de tudo, do dia-a-dia deles, das crianças, de todo o ser humano”, “até como forma de se integrarem na sociedade, da vivência em sociedade, o respeitar o outro, o esperar pela sua vez”*. Desta forma, esta Educadora diz incluir o jogo na rotina diária da criança sempre, em todas as suas ações, pois qualquer atividade realizada é um jogo. Considera que, inclusive, quando realiza uma mudança da tonalidade de voz, da

expressividade, tentando chegar às crianças de outra forma, é um jogo porque embora seja uma estratégia, ela está a transformar-se numa personagem.

Quando esta Educadora dá às crianças a oportunidade de escolher que atividade querem realizar, estas escolhem muitas vezes os jogos de mesa ou de tapete e a Educadora deixa-os escolher que jogo pretendem fazer. Contudo, refere que o grande jogo é cumprirem as regras e ao *“acabarem de fazer um jogo têm que arrumar para ir buscar outro”*, caso contrário o adulto tem de intervir e penalizar a criança pelo não cumprimento da regra de arrumação. Nestes momentos de escolha de atividade em que podem escolher realizar um jogo de mesa ou tapete, as crianças têm ao seu dispor jogos variados, pois, segundo a Educadora, é o que elas mais gostam de fazer e o que há em maior quantidade na sala. De acordo com a Educadora, as crianças *“gostam muito de fazer jogos de encaixe, desde o puzzle, a legos, a pistas de carros que encaixa”*, montarem os seus próprios cenários de jogo onde como refere *“chegam a pôr a pista do comboio misturada com a pista do carro e com o lego”*, sendo este um importante atributo dos jogos, a estimulação sensório-motora, da criatividade e imaginação, mas para ela o mais importante é que estejam felizes e a divertirem-se quando refere *“às tantas não sabem onde estão, mas enquanto estiveram a fazer aquilo estiveram se a divertir...”*.

Na sequência dos jogos existentes e utilizados na sala de atividades, a Educadora afirma que um puzzle pode ter como objetivo o seu efeito surpresa, promover a noção de espaço, a organização espacial e motora, entre outros, e que os *“picos”* *“desenvolvem a motricidade fina”*, a criatividade ao construírem algo, e algumas noções matemáticas na separação por cores. Com os legos e todo o tipo de jogos de tapete, uma das características mais importantes para a Educadora é a socialização reforçando que *“são dos poucos jogos que deixam que o outro entre no seu espaço”*, a ação do jogo não é tão individual e as crianças têm de partilhar o espaço, existindo uma maior interação entre pares. Os jogos de grupo, ou os jogos propostos pelo adulto, para a Educadora o que é pretendido é *“que desenvolva o respeitar das regras”, “o respeitar o espaço do outro e saber esperar pela sua vez”, “a socialização, o saber ouvir”*, entre outras capacidades implícitas nestes e em todos os jogos.

A Educadora, quando refere *“quando eu promovo um jogo, se sou eu que vou lançar esse jogo, eles têm de jogar segundo a regra que estou a lançar”*, ou seja, quando o jogo não é de escolha das crianças, mas proposto e orientado por ela, um jogo de grupo, as crianças têm de jogar segundo as suas regras, por ter sido ela a promovê-lo.

Porém acrescenta que *“não são obrigados a...”*, mas com um exemplo acrescenta que *“se uma criança não quiser participar num jogo de grupo, não vai sair de um jogo para ir fazer*

outra coisa", tem de se manter presente e *"respeitar as regras mesmo que não jogue"*, por na altura ser momento disso e não de atividade livre.

No que concerne à participação da Educadora em momentos livres e de jogo, esta afirma que se não for nos que é ela a desenvolver, nem sempre participa, estando presente apenas como forma de apoio e *"como «orientadora», observadora e atenta às suas necessidades para o caso de ser necessário intervir"* ou *"exista algum conflito ou um não respeito pelo outro ou pelo jogo"*. No caso de ser necessário ajudar as crianças a jogar, a Educadora fá-lo jogando com as crianças, estimulando, *"promovendo várias situações, cenários de jogo"*, dando regras e espaço.

d) Dados sobre a opinião, prática e expectativas da Educadora relativos à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança

Para finalizar e no que se refere à recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas em relação à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança, a Educadora diz incluir na sua ação diária muito diálogo, momentos livre em que as crianças escolhem o que pretendem realizar, atividades mais direcionadas para algum tema específico e atividades de expressão plástica. Estas atividades são, normalmente, planeadas a pensar no grupo, *"de acordo com o projeto, semanal ou mensal"*, mas nunca é planeada com menos de uma semana de antecedência, justificando que tem de a ter exposta para os pais. Relativamente à organização destas atividades, a Educadora afirma que *"é feita de maneira a que tudo esteja pronto quando é para ser desenvolvida"*, sendo desenvolvidas quando considera *"que o grupo está com capacidade para trabalhar"*. Em relação ao seu desenvolvimento, a Educadora considera-se muito flexível, pois realiza *"pequenas alterações aos planeamentos consoante a forma como o grupo está recetivo ou não"*. Considera *"que há dias menos bons"*, e que basta uma criança estar mais agitada ou chorar para destabilizar, para *"estragar uma manhã"*. Ou seja, até pode *"ter tudo muito bem planeado, tudo muito bem preparado e se houver uma criança que não o deixa fazer ou eu que não esteja capaz de o fazer"* é o suficiente para se alterar o que estava organizado e pronto a ser desenvolvido. Porém, o jogo *"está sempre presente"* nas rotinas diárias da sala, pois pretende *"que seja a base de toda a ação"*. A Educadora, enquanto adulto sempre presente, como forma de jogo, de regra, considera-se o centro e a forma de inclusão do jogo no jogo em que as crianças vivem. Acredita que, se um jogo é introduzido em forma de brincadeira, se tem *"a sala dividida por cantinhos é exatamente para promover o jogo"*. É por considerar o jogo bastante importante e *"a base da vida em sociedade, da vivência em grupo"*, de que as crianças precisam por toda a sua vida, que o inclui em toda a rotina diária das crianças. É por a Educadora achar que o jogo ajuda no desenvolvimento de todas as

capacidades da criança, que tenta que este esteja presente em tudo o que realiza, em todas as atividades do dia-a-dia. Acrescentando:

“Não posso dizer que um jogo que tenha promovido hoje não responde, não vai desenvolver a criança naquilo que eu penso que é importante, no desenvolvimento global dela... mas sei que todos os jogos que vou aplicando, que vão fazendo ao longo do ano letivo, vão dar a esse pleno.”

A Educadora acredita que todos os jogos promovidos dentro da instituição contribuem, de alguma forma, para o desenvolvimento global de cada criança, mas no momento, não desenvolvem o que considera importante. As crianças ao jogarem não respondem de forma imediata, não superam as expectativas da Educadora, são *“pequenas metas, caso contrário não haveriam jogos todos os dias, a vida não era um jogo”*. A Educadora tem a consciência de que *“o desenvolvimento da criança é um crescendo”*, e que todos os jogos que vai aplicando ao longo do ano letivo irão dar a esse pleno, à aquisição dos objetivos estabelecidos e expectativas geradas em relação ao jogo no desenvolvimento da criança. Todavia, embora considere que o jogo ajude no desenvolvimento da criança, também acha que não responde a tudo. As crianças têm necessidades básicas que também fazem parte do seu desenvolvimento e têm de ser preenchidas, o comer, o miminho, entre outras. De acordo com a Educadora, as crianças *“vão-se desenvolvendo, e ao longo do ano vão alcançando pequenas metas, cada um à sua maneira, porque são seres únicos”*, porque cada um tem o seu *“timing”*. Através do jogo tenta trabalhar, estimular, *“desenvolver as suas aptidões e capacidades”*, tenta que se desenvolvam com harmonia, mas sem criar expectativas, pois os resultados não são imediatos.

Síntese do Grupo A

Tendo em consideração os objetivos de observação e da entrevista, bem como os seus resultados, pode-se concluir que a sala dos 4 anos desta instituição é organizada em função do espaço útil, dos materiais disponíveis e do que a Educadora considera ser a melhor organização para as crianças desta faixa etária (áreas). A criança e a sua ação surgem após esta estruturação, explorando e atuando neste espaço segundo regras estipuladas pela Educadora, mas com alguma liberdade de ação e participação na alteração do planeamento de atividades.

A Educadora não segue nenhuma metodologia específica, afirmando que inclui no seu método um pouco de todos, mas muito do MEM e método de Montessori. Tem uma pedagogia diretiva, em que estipula uma rotina diária de sala que estruturou de acordo com algumas normas da instituição, rotina que parece compreender e acreditar, e que faz por cumprir. Nesta rotina, embora se questione e note insegurança no que promove, a

Educadora preocupa-se e tenta garantir que as crianças sejam felizes, respeitando as necessidades e capacidades das crianças, podendo estas, em alguns destes momentos, participar na planificação de atividades. Uma planificação inicial é realizada atempadamente e de acordo com as características do grupo, denotando intenção nas atividades planeadas e realizadas.

É uma Educadora que, para além de reguladora de liberdade, parece ser atenta às necessidades das crianças, denotando-se na sua ação e testemunho consciência do que é o jogo e do seu papel no desenvolvimento das crianças nesta faixa etária. Esta Educadora faz a inclusão do jogo durante a rotina diária desta sala, envolvendo-o em toda a ação e atividades diárias, contudo considera que, embora essencial, não é único fator de desenvolvimento da criança, desenvolvimento que se forma a longo prazo, não se denotando evoluções imediatas.

5.1.2 GRUPO B – SALA DOS 5 ANOS (IPPA)

5.1.2.1 OBSERVAÇÃO

Relativamente ao que foi observado na sala dos 5 anos, e no que respeita à organização e espaço de sala, este é um espaço amplo mas bastante preenchido, inserido numa decoração simples realizada com os trabalhos das crianças, mas a que as mesmas não têm acesso. Este espaço está dividido, essencialmente, em três grandes zonas, uma tem a área da casinha, outra a área dos jogos de mesa e das mesas de atividades, zona maior, e outra que inclui a área do tapete, a área dos jogos de tapete, a área da garagem e a área da biblioteca, não existindo muito espaço livre, deixando apenas um corredor no meio para atividades para além das organizadas e implícitas nas áreas. Para além destas áreas mais evidentes, existe uma outra, a área da expressão plástica que é apenas um cavalete com os copos de tinta no corredor para a casa de banho.

Exposto na área do tapete encontra-se um mapa de presenças, outro para fazer a identificação do dia da semana e um outro com a identificação da estação do ano. O mapa de presenças e o mapa do dia da semana nunca foram utilizados durante a minha presença na instituição, já o mapa da estação do ano estava a indicar a estação do ano correta.

Na maioria das áreas os materiais encontram-se acessíveis às crianças, estando ao seu alcance visual e físico, sem que exista qualquer barreira que as impeça de os utilizar. São exceção a área dos jogos de mesa e a área da expressão plástica, por o espaço ser muito pouco, na primeira as mesas encontram-se muito próximas do armário em que estão os

jogos, dificultando o seu alcance, e na segunda o espaço livre para a sua utilização é zona de passagem, não sendo praticável a sua utilização.

Ainda relativamente aos materiais, estes são interessantes e adequados à faixa etária, e no que respeita à sua organização, esta encontra-se presente nos jogos da área dos jogos de mesa, encontrando-se identificados por autocolantes com diferentes cores e formas geométricas, correspondendo a um lugar específico da prateleira, igualmente identificado, sabendo a criança onde tem de o voltar a colocar. Todavia, os jogos da área dos jogos de tapete a organização dos mesmos parece muito pouca, com pouco critério para além da sua inserção numa área, os jogos encontram-se todos em alguidares quadrangulares, em que cada um pode conter um ou mais jogos e sem qualquer identificação aparente. Nesta sala são utilizadas mesas de grupo, duas em forma de semicírculo e quatro retangulares, que são agrupadas duas a duas, podendo três pequenos grupos trabalhar em simultâneo.

Em relação à organização da ação da criança esta é realizada essencialmente pela Educadora, que tem estruturada uma rotina diária tipo, de acordo com as regras da instituição. Ou seja, as atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora só se realizam durante a manhã, sendo a tarde preenchida apenas por momentos livres.

De acordo com o foi observado existe um acolhimento inicial realizado na sala polivalente, onde são recebidas todas as crianças do Jardim de Infância até às 9h30m. A esta hora vão para a sua sala de atividades, sentando-se no tapete assim que entram. No tapete é realizado algum diálogo com a Educadora e o início da manhã de atividades com a exposição da atividade que irão realizar a seguir ou dando oportunidade de escolha de atividade a cada uma das crianças, momento que não dura mais de dez minutos. Nos dias em que a atividade a realizar é proposta pela Educadora, esta é realizada nas mesas e à medida que as crianças vão concluindo a atividade podem escolher o que fazer a seguir, até todas as crianças terminarem, o que demora aproximadamente trinta a quarenta minutos. Depois de todas as crianças terminarem a atividade, a Educadora deixa-os brincar livremente durante aproximadamente quinze minutos, sensivelmente até à hora de comerem o lanche da manhã. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher a atividade da manhã, depois de cada criança decidir o que quer fazer a atividade dura aproximadamente vinte a trinta minutos.

A seguir às primeiras atividades da manhã, as crianças fazem a higiene para irem comer o lanche da manhã no tapete. Quando a maior parte do grupo já se encontra com a fruta comida, a Educadora realiza a leitura de uma história que dura entre dez a quinze minutos, indo em seguida brincar para o recreio até à hora de irem almoçar. Quando é altura de ir

almoçar, as crianças realizam o comboio dirigindo-se ao refeitório, onde todas as crianças têm o lugar marcado, sabendo onde se têm de sentar.

Depois do almoço as crianças fazem a higiene e a seguir a sesta. No final da sesta realizam novamente a higiene e vão lanche ao refeitório. A seguir ao lanche, as hipóteses variam entre irem para a sala brincar, irem para o recreio, ou irem para a sala polivalente ver desenhos animados, até os responsáveis os irem buscar.

O descrito anteriormente é uma manhã “normal” de atividades, mas as crianças têm outras atividades durante a manhã: Inglês uma vez por semana e educação musical e ginástica duas vezes por semana em dias distintos. O grupo de crianças é dividido em dois e cada uma das atividades tem a duração de aproximadamente trinta minutos. Estas atividades são realizadas na sala polivalente da instituição e durante este período a outra metade do grupo está na sala a realizar alguma atividade proposta pela Educadora. A Educadora aproveita estes momentos para “trabalhar nas fichas de atividade” em pequeno grupo, para assim poder acompanhar e ajudar melhor o grupo.

No que respeita a ação da criança, esta embora sempre regulada pelo adulto, possui liberdade de ação. Embora a maioria das atividades sejam introduzidas e escolhidas pela Educadora, também há momentos em que podem participar e escolher o que podem fazer, optando cada criança por uma atividade ou área. Em cada área, de acordo com regras anteriormente estipuladas, as crianças agem diretamente sobre os objetos, chegando mesmo a explorar cada um deles, jogos de mesa ou de tapete, das mais diversas formas. O grupo de crianças desta sala é muito atento e curioso, estando sempre desperto e curioso em relação ao que a Educadora lhes vai propor. São crianças bastante autónomas, e já começam a desenvolver o espírito de entajuda, demonstrando querer ajudar o outro quando se apercebem de alguma dificuldade. Contudo, o adulto continua a ser, na maioria dos casos, a pessoa a quem recorrem para resolução de algum conflito, dificuldade ou simplesmente como forma de chamarem à atenção.

Relativamente ao papel do Educador, a Educadora desta sala apresenta-se como reguladora de liberdade, estruturando e fazendo cumprir as regras e os limites. Regras e limites que estabelece na utilização do espaço de sala e outras zonas da instituição, na transição entre espaços, formando o comboio, bem como na organização do espaço de sala, com áreas, embora não estimule que as crianças as utilizem todas. É uma Educadora que dá alguma liberdade de ação e escolha das crianças, mas pouco atenta ou observadora quando o grupo se encontra em brincadeira livre. Porém, durante a realização das atividades programadas, a Educadora mantém-se sempre perto do grupo, circulando de

forma a ajudar na resolução de alguma dúvida ou dificuldade. Algumas das atividades planeadas são orientadas através de um caderno de atividades, e as restantes pensadas e organizadas tendo em conta o grupo de acordo com o tema de projeto, sendo, só, o desenvolvimento das atividades estruturado a pensar na criança individual. É uma Educadora com uma pedagogia diretiva que, durante o período em que permaneci na sala, nunca alterou o que havia programado para esse dia por o grupo estar mais ou menos instável. Porém, é sensível e respeita o tempo, os gostos e as vontades das crianças em todas as atividades, desde que respeitem o outro, as regras de convivência em grupo e de sala. É uma Educadora que inclui nas suas atividades diárias sempre que possível um momento do conto de histórias e vários momentos lúdicos e de jogo.

Em síntese e tentando responder à questão em estudo, a ação da criança é muito estruturada pela Educadora, tendo de seguir a rotina diária onde só nos momentos estipulados para momentos livres as crianças têm oportunidade de escolher livremente que atividade querem realizar. Nas atividades direcionadas, embora tenham de as realizar, a Educadora é flexível e respeita a capacidade de concentração e cansaço de cada criança, dando-lhes hipótese de terminarem noutra ocasião.

De acordo com o que foi observado, não se consegue identificar na ação desta Educadora nenhuma metodologia específica, mas uma mistura de várias. Observando as características de organização de sala, a organização e ação da criança, e o papel desempenhado pela Educadora, consegue-se identificar algumas características dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus. Para além das características que são comuns a estes três modelos, existem algumas em que se identifica um modelo específico. Do Modelo Curricular High-Scope pode-se dar o exemplo de os jogos se encontrarem organizados e etiquetados, e a ação da criança ser direta sobre os objetos. Característica exemplificativa da presença do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna é o facto de existir um mapa de presenças, e as paredes funcionarem como expositores. Do Método João de Deus pode-se dar como exemplo o facto de a Educadora utilizar uma pedagogia diretiva.

5.1.2.2 ENTREVISTA

A entrevista seguiu o Guião previamente preparado (Anexo II) e tendo como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança.

a) Dados pessoais e profissionais da Educadora

Da entrevista foram recolhidos, referentes à caracterização da Educadora da sala dos 5 anos, alguns dados pessoais e profissionais. Esta Educadora tem 37 anos e dezanove anos de serviço como Educadora de Infância, sendo todos eles a trabalhar nesta instituição. Atualmente encontra-se a lecionar na sala dos 5 anos que abrange a faixa etária dos quatro e cinco anos, não seguindo nenhum modelo de currículo específico. A Educadora refere *“nós aqui não temos por hábito seguir nenhuma metodologia, tentamos ir buscar um bocadinho do que acreditamos em todas.”*, ou seja, como a instituição não impõe a utilização de um modelo concreto, deixando cada Educadora escolher o seu, opta por utilizar o que acredita ser útil em cada modelo. No dia-a-dia, e como base do seu método curricular, a Educadora diz recorrer muito ao jogo e à brincadeira como ponto de partida, por considerar que é *“a base de tudo, da aprendizagem”*, acrescentando que *“se a criança não brincar na altura certa e se não se desenvolver a esses níveis, nunca irá ter... nunca será um adulto completo”* por ter falhas de algumas capacidades muito concretas *“que se aprendem exatamente através da brincadeira e de todo o jogo que se faz no Jardim de Infância”*. A Educadora ainda afirma que tal só é possível se o modelo curricular assim o permitir, se este não fizer com que as crianças passem grande parte do tempo sentados a uma mesa. Contudo, mesmo com o modelo que adotou, admite que as crianças passam mais tempo sentadas do que pretendia, justificando que é *“porque os pais acabam por sentir muita necessidade de ver aparecer trabalho”*, e também porque os grupos são constituídos por crianças com muita energia acumulada, *“muito difíceis de por vezes se controlar”*, sendo o sentar á mesa uma forma de controlo. Na sua opinião, embora alguns jogos os ajudem a concentrar-se, quando estão *“a trabalhar num livro ou a fazer uma pintura ou a fazer um desenho”*, *“por não ser nada rigoroso”*, as crianças têm maior capacidade de concentração. De certa forma, o método curricular que utiliza é adaptado porque *“os pais gostam realmente que as coisas apareçam feitas, e não percebem que às vezes estando a brincar às casinhas, ao faz-de-conta com um lego ou um jogo de contrastes”* ajuda o desenvolvimento da criança.

Em relação à forma como organiza a sala, esta Educadora fá-lo por cantinhos ou áreas, porque considera *“é uma forma organizada para as crianças, habitua-os a viver de forma*

organizada... separada de diferentes coisas e diferentes regras”, ou seja com diferentes objetos e regras em cada espaço. No que se refere a interferir nas atividades, diz que o faz em atividades muito direcionadas, mas não quando as crianças se encontram em atividade de escolha livre. Quando são direcionadas afirma intervir chamando-os à atenção através do questionamento, fazendo-os pensar no que a Educadora perguntou para chegarem ao que é correto. A Educadora dá o exemplo de uma criança que está a pintar o sol, se esta o está a pintar de outra cor que não amarelo, “não digo diretamente, mas pergunto «mas de que cor é que é o sol?»”, para eles responderem amarelo e perceberem que estão a pintar mal. Contudo, afirma não gostar muito de o fazer, considera “que eles devem ter a criatividade deles e devem fazer por eles o que lhes vai na alma”, mas que sendo uma coisa com um ou mais objetivo específico, muito direcionada, tem de interferir para “que os objetivos sejam atingidos”.

b) Dados sobre a opinião, participação e expectativas da Educadora referentes ao desenvolvimento da criança

No que respeita à recolha de dados referentes à opinião, participação e expectativas da Educadora relativo ao desenvolvimento da criança, esta considera que este grupo tem um desenvolvimento adequado à idade. Refere ser um grupo que tem mostrado grandes evoluções em relação à organização do espaço, à partilha, à atenção e concentração, e ao gosto em brincar com o outro. Segundo o que a Educadora diz observar, estão sempre prontos e desejosos por poderem ir brincar, denotando agora um despertar para uma *“brincadeira organizada e orientada”*. Na sua opinião, as crianças gostam muito de brincar e sentem a necessidade e o fascínio por brincar em grupo, isto porque *“se descobriam também há muito pouco tempo”*, na sala anterior ainda não conseguiam *“brincar com o outro”*. Contudo, e apesar de começarem a gostar de partilhar, observa que continuam a existir alguns conflitos, sendo preciso estar muito atento *“com não sei quantos olhos para eles não fazerem disparates uns aos outros”*. Para a Educadora, o grupo evolui bastante em relação ao ano anterior também na atenção e concentração, pois *“era um grupo extremamente indisciplinado, não conseguiam que eles ficassem «muito tempo»... a ouvir uma história, ou não conseguiam que eles não se batessem constantemente...eram mesmo indisciplinados”*, mas que trabalhado *“muito muito pela brincadeira, com as regras”* fez o grupo de crianças que são hoje. Continuando, a Educadora afirma que se têm vindo a desenvolver normalmente com o tempo, que se vão desenvolvendo com o que considera *“um pouco de tudo”*, acha que é através da rotina diária que as crianças vão ganhando estrutura para se desenvolverem de forma harmoniosa, bem como através de pequenos recados que vão realizando, o que lhes dá responsabilidade, e *“tudo o que os envolve no*

dia-a-dia". Contudo, a Educadora acha que estas crianças pensam que estão ali para brincar, porque é o que os deixa mais felizes quando refere:

"Eu acho que eles pensam que são felizes, eles gostam de vir para a escola, pelo menos é isso que demonstram, por isso acho que pensam que gostam da escola e estão ali para brincar... o que os deixa muito felizes."

Relativamente à estruturação do currículo tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, a Educadora diz *"acho que é um pouco a rotina toda que se gera no dia-a-dia que os faz ganhar confiança neles e conseguirem acreditar que são capazes..."*, referindo por isso *"tento ir buscar aquilo em que eu acredito que é importante para eles se desenvolverem, o que acaba por ser sempre o dia-a-dia deles"*. A Educadora afirma apostar muito na rotina diária bem assente, em que as crianças sabem *"que se pode uma vez ou outra quebrar"*, mas que por regra sabem como funciona, que *"quando chegam à sala se sentam no tapete e que a partir dali as coisas se começam a desenrolar"*, podendo iniciar o dia com o contar de uma história ou com uma conversa, seguindo-se o que está estipulado realizar nesse dia. Esta rotina ajuda as crianças a saberem que existem momentos para tudo, ajudando-os a crescer e desenvolver de forma organizada.

c) Dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância dada ao jogo pela Educadora

No que concerne à recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância que dá ao lúdico e ao jogo, na opinião da Educadora o jogo *"é aprender, é desenvolver, é criar, é um processo criativo"*. Para ela, o jogo é a *"base de tudo"*, é a base de toda a ação da criança, e o *"jogo como sinónimo de brincadeira, é a base do crescimento"*. O jogo é o ponto de partida para tudo, *"se não houver jogo não há o crescer saudavelmente, não há o crescer com pés e cabeça"*, afirmando *"ser extremamente importante na formação da criança"*. Assim sendo, a Educadora diz incluir o jogo na rotina diária da criança sempre. Refere inclusive que mesmo, na parte da manhã, quando realizam *"as atividades mais direcionadas"*, está inserido algum jogo e brincadeira, independentemente de, mesmo durante a manhã, as crianças terem sempre oportunidade de *"um momento livre de jogo"*, bem como na parte da tarde depois do lanche, em que a *"maior parte das vezes podem brincar livremente no recreio"*.

No que respeita à oportunidade de escolha do jogo, as crianças têm, quando é momento de brincadeira livre, total liberdade para escolherem o que mais gostam, sem que a Educadora interfira. Nestes momentos as crianças têm ao seu dispor os mais variados jogos, pretendendo todos desenvolver as capacidades e destrezas adequadas à faixa etária. Existem jogos que estimulam a assimilação e aprendizagem da contagem, de rotinas, jogos

de *“fazer os contrastes”*, jogos de noções temporais, jogos sobre as cores, todos eles *“a ver com o que devem desenvolver nesta faixa etária”*. No que concerne à participação da Educadora em momentos livres e de jogo, esta afirma que participa às vezes, *“entrando também na brincadeira”*, *“construindo também o jogo com eles”*. Considera que ajuda as crianças a jogar estando a realizar o jogo com elas, *“a ensinar-lhes o jogo como se faz”*, ou até mesmo fazendo da forma errada para que as crianças a corrijam.

- d)** Dados sobre a opinião, prática e expectativas da Educadora relativos à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança

Para finalizar e no que se refere à recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas em relação à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança, a Educadora diz que tenta que a sua ação inclua atividades variadas, nomeadamente atividades de expressão plástica, de estimulação da leitura e escrita e de matemática. As atividades de estimulação da leitura e escrita abrangem as histórias, as poesias, as lenga-lengas, bem como os grafismos e tudo o que implique o reconhecimento e a escrita de letras.

“não é só os grafismos, é também tudo o que é exposto com letras e com números a que eles começam a ficar despertos para o que aparece, e todos aqueles pequenos jogos que se pode fazer quando se vai à rua ou a um sítio diferente para eles encontrarem se veem alguma coisa escrita, se são letras, se são números, para eles comecem a compreender um pouco da matemática e da leitura.”

As atividades de iniciação à matemática incluem contagens, os grafismos dos números, bem como tudo o que implique o reconhecimento ou escrita de algarismo. Estas atividades são, habitualmente, pensadas através de um tema estipulado pela instituição no início do ano letivo, tema que é o ponto de partida para todas as atividades, sendo *“todas as matérias”* abordadas através ou na sequência desse tema. Relativamente à organização destas atividades, a Educadora afirma que tenta que seja sempre, pelo menos, um dia antes da sua realização para que tenha o material que necessita no dia em que vai realizar a atividade, e para que as crianças não tenham de esperar quando é momento de realizar a atividade proposta para esse dia. Contudo, estas são pensadas, pelo menos, com uma semana de antecedência, quando tem *“de fazer o plano semanal para apresentar aos pais”*. Durante a rotina diária e quando é momento de desenvolver a atividade, a Educadora afirma que tenta sempre partir do jogo, porque *“para as crianças acaba tudo por ser um jogo”*, pode a atividade ser fazer uma pintura ou um grafismo que, para as crianças, é sempre um jogo. Afirma incluir o jogo na rotina diária da criança por o considerar fator importante no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, considerando-o *“um ponto de partida forte para o seu desenvolvimento”*. Para a Educadora o desenvolvimento acontece através

do jogo, pois a criança encontra-se inserida num jogo, onde “*sem querer*” se desenvolve. Embora espere que as crianças alcancem os objetivos que delineia e lhes propõe, “*objetivos realizados de acordo com a sua faixa etária*”, acima de tudo pretende “*que apenas cresçam crianças felizes e saudáveis*”.

Síntese do Grupo B

Tendo em consideração os objetivos de observação e da entrevista, bem como os seus resultados, pode-se concluir que a sala dos 5 anos desta instituição é organizada em função do espaço útil, dos materiais disponíveis e do que a Educadora considera ser a melhor organização para as crianças desta faixa etária (áreas). A criança e a sua ação surgem após esta estruturação, explorando e atuando neste espaço segundo regras estipuladas pela Educadora.

A Educadora não segue nenhuma metodologia específica, afirmando que inclui no seu método o que considera bom de cada metodologia. Tem uma pedagogia diretiva, em que é estipulada uma rotina diária de sala que estruturou de acordo com algumas normas da instituição, rotina que se segue de forma automática e que faz por cumprir, onde parece que as necessidades das crianças se apresentam em segundo plano. Nesta rotina, algumas das atividades desenvolvidas são fruto de uma preocupação em tentar responder às ansiedades dos encarregados de educação, indo contra o que considera ser o seu método ideal de trabalho. Contudo, a Educadora faz por respeitar os momentos livres em que as crianças escolhem o que realizar, reforçando com a informação de que as crianças estão sempre desejosas de ir brincar.

É uma Educadora que, apesar de realizar uma planificação de acordo com a faixa etária e funcionar como reguladora de liberdade, a sua ação e testemunho, não parecem indicar estar atenta a todas as necessidades de cada criança, bem como perceber ou mostrar a intencionalidade de cada atividade.

Durante a entrevista pareceu pouco familiarizada com a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, não explorando e aprofundando muito o seu testemunho no que se refere às questões sobre este tema, referindo-se algumas vezes ao jogo como sendo apenas os jogos de mesa. Porém, esta Educadora afirmou fazer a inclusão do jogo durante a rotina diária da sala, e tentar partir do jogo para qualquer atividade ou rotina. Acabando mesmo por acrescentar que, embora considere essencial, não é único fator de desenvolvimento da criança.

5.1.3 GRUPO C – SALA DOS 6 ANOS (IPPA)

5.1.3.1 OBSERVAÇÃO

No que concerne ao observado na sala dos 6 anos relativamente à organização e espaço de sala, este é um espaço bastante amplo com uma arquitetura retangular e funcional, inserido numa decoração simples realizada com os trabalhos das crianças, mas a que as mesmas não têm acesso. Este espaço encontra-se dividido, essencialmente, em três grandes zonas, uma designada de zona de trabalho que inclui a área das mesas, a área da expressão plástica, a área da informática e a área dos jogos de mesa, outra com a área da casinha e uma outra que inclui a área do tapete, a área dos jogos de tapete, a área da garagem e a área da biblioteca. Para além destas áreas mais evidentes, existe uma outra, a área da escrita que é composta apenas por uma mesa e um painel de bolsas com letras no *hall* de entrada da sala. Exposto na área do tapete encontra-se um mapa de para fazer a identificação do dia da semana, um mapa do tempo e um outro com a identificação da estação do ano.

Na maioria das áreas os materiais encontram-se acessíveis às crianças, estando ao seu alcance visual e físico, sem que exista qualquer barreira que as impeça de os utilizar. Ainda relativamente aos materiais, estes são interessantes e adequados à faixa etária, e no que respeita à sua organização, esta encontra-se presente na área dos jogos de mesa e na área dos jogos de tapete, encontrando-se identificados por autocolantes com diferentes números, correspondendo a um lugar específico da prateleira, igualmente identificado, sabendo a criança onde tem de o voltar a colocar. Nesta sala são utilizadas mesas de grupo, quatro mesas em forma de semicírculo e quatro mesas retangulares, que são agrupadas duas a duas, podendo quatro pequenos grupos trabalhar em simultâneo. Embora a área das mesas e a área dos jogos de mesa se encontrem parcialmente divididas, partilham as mesas, a área das mesas faz uso de todas as mesas, enquanto a área dos jogos de mesa só faz uso das mesas que formam um círculo.

Em relação à organização da ação da criança esta é realizada essencialmente pela Educadora, que tem estruturada uma rotina diária tipo, de acordo com as regras da instituição. Ou seja, as atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora só se realizam durante a manhã, sendo a tarde preenchida apenas por momentos lúdicos. De acordo com o foi observado existe um acolhimento inicial realizado na sala polivalente, onde são recebidas todas as crianças do Jardim de Infância até às 9h30m. A esta hora vão para a sua sala de atividades, sentando-se no tapete assim que entram. No tapete é realizado algum diálogo com a Educadora e o início da manhã de atividades com a exposição da atividade

que irão realizar a seguir ou dando oportunidade de escolha de atividade a cada uma das crianças, momento que não dura mais de dez minutos. Nos dias em que as atividades a realizar são propostas pela Educadora, estas são realizadas em diferentes mesas, bem como as atividades. À medida que as crianças vão concluindo uma das atividades, podem escolher entre ir realizar outra das atividades propostas pela Educadora ou escolher a sua própria atividade. A parte manhã preenchida com diversas atividades dura aproximadamente uma hora e trinta minutos. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher a atividade da manhã, depois de cada criança decidir o que quer fazer, a atividade dura aproximadamente cinquenta minutos a uma hora. A seguir às primeiras atividades da manhã, as crianças fazem a higiene para irem comer o lanche da manhã no tapete ou no recreio, se estiver bom tempo. Quando o lanche é na sala, depois de todas as crianças terem comido a fruta vão para o recreio até há hora de irem almoçar, quando já estão no recreio mantêm-se até irem almoçar. Chegada a altura de ir almoçar, as crianças realizam o comboio dirigindo-se ao refeitório, onde todas as crianças têm o lugar marcado, sabendo onde se têm de sentar.

Depois do almoço as crianças fazem a higiene e a seguir a sesta. Depois da sesta realizam novamente a higiene e vão lanche ao refeitório. A seguir ao lanche, as hipóteses variam entre irem para a sala brincar, irem para o recreio, ou irem para a sala polivalente ver desenhos animados, até os responsáveis os irem buscar.

O descrito anteriormente é uma manhã “normal” de atividades, mas as crianças têm outras atividades durante a manhã: Inglês uma vez por semana e educação musical e ginástica duas vezes por semana em dias distintos. O grupo de crianças é dividido em dois e cada uma das atividades tem a duração de aproximadamente trinta minutos. Estas atividades são realizadas na sala polivalente da instituição e durante este período a outra metade do grupo está na sala a realizar alguma atividade proposta pela Educadora.

No que respeita a ação da criança, esta apesar de ser sempre regulada pelo adulto, possui liberdade de ação. Embora a maioria das atividades sejam introduzidas e escolhidas pela Educadora, também há momentos em que podem participar e escolher o que podem fazer, optando cada criança por uma atividade ou área. Em cada área, de acordo com regras anteriormente definidas, as crianças agem diretamente sobre os objetos, chegando mesmo a explorar cada um deles, especialmente os jogos de tapete, das mais diversas formas. Este grupo de crianças é um grupo bastante atento e curioso, estando sempre muito disponível e interessado em realizar as atividades que a Educadora lhes possa propor. São crianças que ainda têm alguma dificuldade na partilha do espaço, brinquedos ou jogos, mas crianças muito autónomas e com espírito de ajuda.

Relativamente ao papel do Educador, a Educadora desta sala apresenta-se como reguladora de liberdade, estruturando e fazendo cumprir as regras e os limites. Regras e limites que estabelece na utilização do espaço de sala e outras zonas da instituição, na transição entre espaços, formando o comboio, bem como na organização do espaço de sala, com áreas, embora não estimule que as crianças as utilizem todas. É uma Educadora que dá alguma liberdade de ação e escolha das crianças, mas pouco atenta ou observadora quando o grupo se encontra em brincadeira livre. Porém, durante a realização das atividades programadas a Educadora mantém-se sempre perto do grupo, circulando de forma a ajudar na resolução de alguma dúvida ou dificuldade. Algumas das atividades planeadas são orientadas através de um caderno de atividades, e as restantes pensadas e organizadas a pensar no grupo de acordo com o tema de projeto, só o seu desenvolvimento é estruturado a pensar na criança individual. É uma Educadora com uma pedagogia diretiva, mas não autoritária. É sensível e respeita os gostos e vontades das crianças em todas as atividades, desde que respeitem o outro, as regras de convivência em grupo e de sala. Embora tenha planeadas algumas atividades para a semana ou dia, é sensível ao estado de espírito e concentração do grupo, alterando se necessário a atividade preparada. Quando o grupo se encontra com capacidade para “trabalhar” a educadora desenvolve as suas atividades, sem deixar, muitas das vezes, tempo para momentos lúdicos e de movimento mas, quando denota as crianças agitadas deixa-as brincar livremente, na sala ou no recreio.

Em síntese e tentando responder à questão em estudo, a ação da criança, embora bastante estruturada pela Educadora, por vezes, é uma ação partilhada, podendo a criança participar no planeamento do dia, onde cada criança tem oportunidade de escolher que atividade quer realizar. Em dias em que a rotina diária é apenas estruturada pela Educadora, as crianças têm oportunidade de escolher livremente que atividade querem realizar em momentos livres.

Segundo o que foi observado, esta Educadora não utiliza nenhuma metodologia específica, mas uma mistura de várias. Observando as características de organização de sala, a organização e ação da criança, e o papel desempenhado pela Educadora, consegue-se identificar algumas características dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus. Para além das características que são comuns a estes três modelos, existem algumas em que se identifica um modelo específico. Do Modelo Curricular High-Scope pode-se dar o exemplo de a criança poder explorar os jogos de diferentes formas, e o facto de os jogos se encontrarem acessíveis, organizados e etiquetados. Característica exemplificativa da presença do Modelo Curricular do Movimento

da Escola Moderna é o facto de as paredes funcionarem como expositores, e as crianças (por vezes) poderem escolher o que fazer, participando na planificação. Do Método João de Deus pode-se dar como exemplo o facto de a Educadora utilizar uma pedagogia (maioritariamente) diretiva.

5.1.3.2 ENTREVISTA

A entrevista seguiu o Guião previamente preparado (Anexo II) e tendo como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança.

a) Dados pessoais e profissionais da Educadora

Da entrevista foram recolhidos, referentes à caracterização da Educadora da sala dos 6 anos, alguns dados pessoais e profissionais. Esta Educadora tem 44 anos e dezassete ou dezoito anos de serviço como Educadora de Infância, sendo todos eles a trabalhar nesta instituição. Atualmente encontra-se a lecionar na sala dos 6 anos que abrange a faixa etária dos cinco e seis anos. Não seguindo nenhum modelo de currículo específico, diz orientar-se pelas Orientações Curriculares do Ministério da Educação. A Educadora afirma que, para além das Orientações Curriculares, segue o método da sua formação inicial, Maria Ulrich, em que *“é tudo muito brincadeira livre e muito a exploração livremente”*. A partir daí considera que parte do instinto de cada um e do material didático disponível nas salas e instituição, mas que este ano letivo adotou um caderno de fichas, não porque goste de trabalhar nelas, mas um pouco *“mais para dar resposta às ansiedades dos pais”*. Afirma que o caderno de fichas, embora facilite, também limita muito, acrescentando que prefere *“dar fichas a este grupo, desta idade, mas consoante os temas que estou a falar com eles e era eu mesma que fazia as fichas todas”*. Explica que, pela obrigatoriedade da realização do caderno, se perde muito do tempo que era dedicado ao trabalho de plásticas em que acredita e que se realizava de uma forma muito natural, criativa e instintiva.

Em relação à forma como organiza a sala, esta Educadora fá-lo por áreas, um método de organização que é utilizado desde que acompanha o grupo e a que as crianças estão habituadas, só existindo a novidade de que na sala atual têm espaço e material para se sentarem todos ao mesmo tempo, algo que não acontecia nas outras salas. Para além disso, as crianças já conhecem as áreas com os respetivos e diferentes objetos e regras. Quanto a interferir nas atividades, diz que a nível de plásticas tenta não interferir, fazendo por *“que eles puxem pela cabeça, que façam as coisas com naturalidade, com a criatividade que eles têm”*. No que respeita ao desenho e à pintura, afirma interferir quando existe algum

tema específico que tenha estipulado, dando o exemplo da realização do desenho de uma história em que diz ser também *“para trabalhar a parte da memorização, para ver até que ponto eles têm dificuldade de passar para o papel aquilo que ouviram”*. Ou seja, a nível da expressão plástica só interfere quando a atividade tem um tema específico, caso contrário não tem por hábito interferir, a não ser que as crianças o solicitem. No que se refere ao trabalho de fichas e cadernos afirma que interfere apenas com o intuito de orientar e corrigir, acrescentando *“interferir não é o meu lema de trabalho”*.

b) Dados sobre a opinião, participação e expectativas da Educadora referentes ao desenvolvimento da criança

No que respeita à recolha de dados referentes à opinião, participação e expectativas da Educadora relativo ao desenvolvimento da criança, esta considera este *“é um grupo muito difícil”*, questionando-se se estará *“a fazer um bom trabalho com eles”*, se o que faz *“é o suficiente para quando eles saírem daqui têm todas as aquisições para irem para a escola primária”*, o suficiente para se desenvolverem de acordo com a faixa etária, se o seu *“trabalho está a ser positivo para que eles não tenham assim nenhuma lacuna”*, se atingiu todos os objetivos ao nível das aquisições. A Educadora afirma preocupar-se muito com a passagem para o ensino do 1º Ciclo, pois para as crianças é uma grande mudança e para os pais *“cria muita ansiedade”*. Relativo ao que as crianças pensam, esta considera que se questionam *“«para quê que eu estou a fazer isto»”* quando estão a realizar as atividades, nomeadamente as fichas, porque considera que eles *“pensam «eu gostava mais de estar a brincar, do que estar a fazer isto»”*, isto porque acha que *“talvez não tenham a noção que isto vai servir no futuro para alguma coisa”*. Porém, a Educadora considera que este grupo de crianças se desenvolve *“de forma natural”*, e que *“nós é que pegamos neles e de acordo com as necessidades deles é que nos vamos ajustando a eles”*, ou seja o Jardim de Infância vai orientando e ajudando-os nas suas dificuldades e necessidades. Do grupo que observa, visualiza um grupo bastante distinto, todas as crianças são diferentes nas suas necessidades e estímulos, bem como na idade, não podendo afirmar que a criança mais velha, devido à sua idade, se encontre mais desenvolvida em relação à criança mais nova. Cada criança é um ser único, com o seu nível próprio *“de desenvolvimento, de aquisições, do pegar de tesouras, de desenvolvimento de desenhos, de tudo”*, bem como a sua maturidade. Em relação à estruturação do currículo tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, a Educadora acredita que guiando-se pelas Orientações Curriculares, de onde retira *“alguns objetivos, as capacidades a desenvolver nesta faixa etária e algumas estratégias”*, estratégias que dá a conhecer aos pais, consegue fazer uma boa estruturação do currículo.

c) Dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância dada ao jogo pela Educadora

Relativamente à recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância que dá ao lúdico e ao jogo, na opinião da Educadora o *“jogo é um bocadinho abstrato”*. Para ela o *“jogo é tudo”*, acrescentando que *“olhamos para eles e eles estão todos a jogar, seja no recreio ou sala... uns sozinhos, outros acompanhados, outros em grupos maiores, outros mais pequenos, mas o jogo está presente em tudo.”* O jogo é importante no que se refere à iniciação da matemática, à exploração do abstrato, por exemplo quando as crianças constroem alguma coisa. A Educadora também considera o jogo importante para as crianças por ajudar na socialização, na aquisição de regras, fator *“fundamental para a vida futura”*, para toda a sua vida. Através do jogo a criança aprende que para tudo existem regras, iniciando-se no *“saber estar em sociedade”*. Depois da referência a estes importantes fatores, e referindo-se à inclusão do jogo na rotina diária a Educadora afirma *“espero que sim, acho que sim.”*, acrescentando *“Quando eles brincam livremente, por exemplo numa casinha em que eles estão a jogar, estão a brincar...”*, podendo *“ser numa forma livre ou com um jogo didático, onde há aquisições para fazer.”* Destas afirmações realizadas pela Educadora pode-se depreender que considera que o jogo está incluído apenas em momentos livres da rotina diária, sendo só com os jogos ditos didáticos que as crianças fazem aquisições. Nestes momentos livres a Educadora refere que as crianças têm oportunidade de escolher o jogo que pretendem utilizar, à exceção de quando escolhem sempre o mesmo jogo e a Educadora intervém pedindo à criança para escolher outro jogo. A Educadora considera que tem de existir um equilíbrio e algum desafio, e por isso tenta que as crianças explorem todos os jogos, tentando que não excluam aqueles que consideram mais difíceis, e evitando que escolham sempre os mesmos. Na sala existem *“jogos sociais, jogos de cartas, de dados”*, puzzles, jogos de raciocínio lógico, de matemática, de iniciação à escrita, dominós, jogos de motricidade fina, entre outros, que a Educadora considera promover a destreza manual, estimular a leitura, despertar para a matemática, bem como outras capacidades.

No que concerne à participação da Educadora em momentos livres e de jogo das crianças, esta afirma que o faz quando as crianças lhe pedem ajuda. Este auxílio é, normalmente, dado através de pistas, estabelecendo as regras do jogo, *“ajudando-os quando eles não conseguem”* e mostrando como o jogo deve ser realizado.

d) Dados sobre a opinião, prática e expectativas da Educadora relativo à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança

Para finalizar e no que se refere à recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas em relação à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança, a Educadora diz incluir na sua ação diária várias atividades de expressão plástica, tentando *“dar técnicas de plásticas diferentes”*, bem como a utilização de diferentes materiais dentro das *“pinturas, desenhos, colagens, recortes, picotagens,... carimbos”*, entre outros. Todas as atividades são pensadas com, pelo menos, uma semana de antecedência, quando é realizado o plano semanal que tem de ser colocado no placard para conhecimento dos pais, contudo por vezes são planeadas com mais tempo. Estas atividades são estruturadas de acordo com o tema de projeto estipulado no início do ano letivo e organizadas para que esteja *“tudo pronto para o dia que a criança vai utilizar”*. Embora pensadas e organizadas com antecedência, a Educadora considera que é flexível e que nem sempre as atividades são realizadas no dia que estão previstas, podendo, por vezes, nem chegarem a acontecer.

No que se refere à inserção do jogo nas rotinas diárias, a Educadora começa por dar o exemplo:

“(...) na alimentação, às vezes quando podemos, é pôr a mesa, poderá ser uma forma de jogo para eles entendida,... a nível de higiene na casa de banho acho que não existe, ou existe?... têm regras, sim, acaba por ser um jogo”

Primeiro tem algumas dúvidas em relação à existência do jogo nas rotinas diárias, mas depois de dar o exemplo acabou por referir que em todos os momentos existe o jogo, basta que existam regras, dando outro exemplo de quando têm de *“saber estar no tapete sentados com atenção”*, todas as regras de sala, toda a rotina diária tem várias regras implícitas, *“regras de socialização, de saber estar”*, algumas das quais as crianças já respeitam sem pensar, mas *“que os acompanharão na vida”*.

“Sim,... depois de tudo o que estivemos a conversar acho que sim, é muito facilitador.” É por a Educadora, após tudo o que foi conversado, achar que o jogo é facilitador no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, que tenta que este esteja presente na rotina diária. Contudo, acredita que o desenvolvimento da criança difere consoante a maturidade e desenvolvimento de cada uma delas. Considera que tudo tem de ser adaptado a cada uma das crianças, não descurando nenhuma e criando *“metas de acordo com o grupo e cada criança”*. Afirmar criar algumas expectativas, alguns objetivos que se dispõe a atingir com o grupo e cada criança, mas o principal objetivo é *“tentar concretizar as coisas dentro do desenvolvimento normal deles”*. A Educadora diz que, por vezes, é complicado face a todas as divergências e diferenças existentes num grupo de crianças, tem ciente que

não pode obrigar uma criança a fazer aquilo que não pode, quando esta não consegue, *“nem tem capacidades ainda para isso”*. Ou seja, a maior expectativa que a Educadora tem é que as crianças *“vão crescendo e ultrapassando todas as suas dificuldades”*.

Síntese do Grupo C

Tendo em consideração os objetivos de observação e da entrevista, bem como os seus resultados, pode-se concluir que a sala dos 6 anos desta instituição é organizada em função do espaço útil, dos materiais disponíveis e do que a Educadora considera ser a melhor organização para as crianças desta faixa etária (áreas). A criança e a sua ação surgem após esta estruturação, explorando e atuando neste espaço segundo regras estipuladas pela Educadora.

A Educadora não segue nenhuma metodologia específica, afirmando que se rege pelas OCEPE e pelo seu método de base, Maria Ulrich. Tem uma pedagogia diretiva, em que estipula uma rotina diária de sala que estruturou de acordo com algumas normas da instituição, rotina que parece compreender e acreditar, e que faz por cumprir. Nesta rotina, embora se questione e note insegurança na eficácia do que promove, a Educadora preocupa-se e tenta garantir que as crianças se desenvolvam de forma harmoniosa, respeitando as necessidades e capacidades das crianças, podendo estas em alguns destes momentos participar na planificação de atividades. Uma planificação inicial é realizada atempadamente e de acordo com as características do grupo, denotando intenção nas atividades planeadas e realizadas.

É uma Educadora que, para além de reguladora de liberdade, parece estar atenta às necessidades das crianças, denotando-se na sua ação e testemunho consciência do que é o jogo e do seu papel no desenvolvimento das crianças nesta faixa etária. Esta Educadora é muito preocupada com o papel do Jardim de Infância neste grupo de crianças, bem como demonstra intencionalidade nas atividades que realiza, embora a opinião dos encarregados de educação seja um fator que altera o que seria a sua forma correta de trabalhar com as crianças.

Durante a entrevista pareceu pouco familiarizada com a relação do jogo com o desenvolvimento da criança, não explorando e aprofundando muito o seu testemunho no que se refere às questões sobre este tema, referindo-se algumas vezes a jogo como sendo apenas realizado em momentos livres e jogos didáticos.

A Educadora, no final da entrevista e em conversa já informal, chegou a referir que a entrevista realizada, especificamente algumas questões, a despertaram para a importância do jogo no desenvolvimento da criança.

Síntese dos Grupos A, B e C (IPPA)

Realizando uma breve análise das observações e entrevistas das três salas de Jardim de Infância desta instituição, denoto que as salas apresentam-se todas com uma organização muito semelhante, espaço em que as Educadoras demonstram ter diferentes estratégias, mas algumas regras de utilização comuns. No que concerne à ação da criança, a Educadora do grupo A é a que dá mais liberdade de expressão às crianças e mostra-se atenta às necessidades das crianças, a Educadora do grupo B pareceu ser a menos atenta a essas necessidades, e a Educadora do grupo C mostrou dar alguma liberdade de expressão mas, na maior parte das vezes, só depois de alguma das atividades propostas ter sido realizada. É de salientar que, a Educadora mais nova, a do grupo A, mas não a com menos tempo de serviço, tem mais presente na sua ação e testemunho a importância do jogo no desenvolvimento, incluindo-o com consciência em toda a rotina diária da criança. A Educadora com mais tempo de serviço (do grupo B) apresentou-se acomodada à rotina diária estipulada, parecendo o jogo restringir-se, na maioria do seu discurso, apenas aos jogos de mesa. A Educadora com menos tempo de serviço (do grupo C), mas a mais velha, demonstrou e testemunhou ter esquecido a importância do jogo no desenvolvimento da criança, mas afirmando que inclui o jogo na rotina diária. Todas as Educadoras utilizam métodos de trabalho diferentes, a do grupo A baseia-se muito no jogo, a do grupo B apoia-se muito nas fichas de trabalho, a do grupo C, embora utilize fichas de trabalho, tenta dar mais importância e centrar as suas atividades na utilização da expressão plástica. Em suma, as três Educadoras, embora lecionem na mesma instituição e cumpram as regras da mesma, apresentam diferentes linhas de conduta, consciência, intenção e preocupação com as crianças que frequentam o Jardim de Infância.

5.1.4 GRUPO D – SALA DE 2, 3, 4, 5 ANOS (JIA)

5.1.4.1 OBSERVAÇÃO

De acordo com o que foi observado neste Jardim de Infância e no que respeita à organização e espaço de sala, este é um espaço composto por duas salas de atividades, uma sala de acolhimento e atividades livres e outra de atividades direcionadas. A sala destinada ao acolhimento e atividades livres é um espaço amplo, inserido numa decoração

simples, realizada, essencialmente com os trabalhos das crianças afixados nas paredes. Este espaço encontra-se organizado por áreas, a área da televisão e leitor de DVDs, a área da casinha, a área do cabeleireiro, uma frutaria, a área da garagem e legos, a área das mesas, a área dos jogos de mesa, e um *puf* do comportamento, sobrando ainda espaço para as crianças explorarem de forma criativa. Em cada uma das áreas os materiais encontram-se ao alcance das crianças, física e visualmente, estando acessíveis e não existindo qualquer barreira que as impeça de os utilizar. Ainda relativamente aos materiais, estes são interessantes e adequados à faixa etária, apesar de poucos na área dos jogos de mesa. No que respeita à sua organização, esta parece muito pouca, com pouco critério para além da sua inserção numa área, exemplo disso é a área da garagem e legos, em que os elementos da garagem se encontram misturados com os legos, existindo alguidares quadrangulares de arrumação, mas onde parece não existir um critério de identificação e arrumação (regras). Nesta sala as mesas são de grupo, duas em semicírculo e duas retangulares, todas agrupadas formando um grupo de mesas oval.

A sala de atividades é um espaço bastante preenchido com uma decoração simples com dois painéis de exposição só acessíveis aos adultos, dois mapas de presenças, um para as crianças mais novas e outra para as mais velhas, e um mapa do tempo. Esta sala também se encontra dividida por áreas, sendo a área das mesas e área do tapete as maiores e mais evidentes, existindo também a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área da casinha e um *puf* do comportamento. Com a área das mesas no centro da sala, sobra muito pouco espaço livre para utilização das restantes áreas, ficando quase que só o espaço de passagem. Em qualquer umas das áreas os materiais encontram-se acessíveis às crianças, sem qualquer barreira que os impeça de os alcançar para além do pouco espaço existente. Os materiais disponíveis nesta sala são poucos e pouco interessantes, sendo a área da biblioteca a aparente exceção, sendo confortável e com bastante variedade de livros, adequados à faixa etária do grupo e organizada com a identificação por cores e formas geométricas os livros e respetivas prateleiras. Nesta sala existem seis mesas de grupo retangulares agrupadas em forma de “U” no centro da sala, funcionando metade para o grupo de crianças mais velhas e a outra metade para o grupo de crianças mais novas.

No que concerne à organização da ação da criança esta é realizada essencialmente pela Educadora, que tem estruturada uma rotina diária tipo de acordo com as regras da instituição. Ou seja, as atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora só se realizam durante a manhã, sendo a tarde preenchida apenas por momentos lúdicos, existindo apenas a exceção do grupo das crianças que terminam o Jardim de Infância este ano, que realizam algumas fichas de atividade.

De acordo com o que foi observado, existe um acolhimento inicial realizado na sala de acolhimento, onde são recebidas todas as crianças até, aproximadamente, às 9h30m. A esta hora, depois de irem à casa de banho, vão para a sala de atividades, sentando-se no tapete assim que entram. No tapete começam por comer o reforço da manhã (bolachas e água), seguindo-se um segundo acolhimento em que cantam a música dos bons-dias e outras músicas, fazem a marcação das presenças e tempo, e iniciam a manhã de atividades, durando este primeiro momento cerca de trinta a quarenta minutos. A atividade é apresentada pela Educadora em diálogo, sendo em seguida desenvolvida nas mesas. De acordo com o que foi observado, só depois de todas as crianças terem concluído a atividade, poderão passar à atividade seguinte, até lá as crianças têm de se manter na mesa até todos terminarem, durando este momento cerca de vinte a quarenta e cinco minutos consoante o tipo de atividade. Em seguida as crianças vão para o recreio ou então ficam a brincar na sala até à hora do almoço, período que dura aproximadamente uma hora. Regressados do recreio, entram na instituição em comboio e vão fazer a higiene, seguindo, novamente em comboio, para o refeitório. Nas mesas de refeição as crianças não têm lugar marcado ou alguma regra para sentar o que por vezes causa discussão entre elas. Depois do almoço as crianças voltam a fazer a higiene e a seguir a sesta. As crianças que terminam este ano o Jardim de Infância dormem ou descansam apenas metade do tempo destinado à sesta, pois é outro dos momentos que a Educadora aproveita para se dedicarem às fichas de atividades. Depois da sesta realizam novamente a higiene e vão lanchar. A seguir ao lanche, as hipóteses variam entre irem para a sala de atividades livres brincar ou ver desenhos animados, ou irem para o recreio, isto até os responsáveis os irem buscar.

O descrito anteriormente é uma manhã “normal” de atividades, mas as crianças têm outras atividades durante a manhã. Uma manhã por semana é ocupada na ida à natação, que as crianças têm num pavilhão da Câmara Municipal e, uma vez por semana, em dias distintos, as crianças têm educação musical e ginástica, tendo estas atividades a duração de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos. A educação musical é realizada na sala de atividades com o grupo todo, enquanto a ginástica é realizada na sala polivalente (que serve também de refeitório e local de sesta) com o grupo dividido em dois e por dois dias. No dia em que é o grupo dos mais novos a fazer ginástica, a Educadora direciona as atividades para as crianças que terminam este ano o Jardim de Infância, apresentando-lhes fichas de atividades.

No que respeita a ação da criança, esta embora sempre regulada pelo adulto, possui liberdade de expressão e ação. Contudo, só durante o acolhimento e depois das atividades propostas pela Educadora é que as crianças têm oportunidade de escolher a área em que

querem brincar ou quando o tempo permite irem para o recreio. Seja no recreio ou nas salas, nas áreas, as regras estão definidas e as crianças agem diretamente sobre os objetos, explorando-os todos e de diversas formas, especialmente na área da garagem e legos, ou no recreio com os pneus e no espaço de areia. Este grupo de crianças é um grupo bastante atento e curioso em relação ao que a Educadora lhes vai propor. Por ser um grupo maioritariamente masculino e por terem sofrido mudanças nos recursos humanos da instituição, mostraram-se bastante confusos no que respeita a regras e organização no espaço e tempo, bem como, as crianças mais velhas, conflituosas denotando-se alguma agressividade e maldade entre as crianças, não sabendo partilhar, pedir desculpa ou perdoar. Relativamente à autonomia, são crianças autónomas mas bastante individualistas, recorrendo somente ao adulto para a resolução de conflitos e dificuldades, e os mais novos recorrem ainda muito ao colo.

Relativamente ao papel do Educador, a Educadora desta sala apresenta-se como reguladora de liberdade, estruturando e fazendo cumprir as regras e os limites, embora muitas vezes permita que as crianças não as cumpram sem chamar a atenção. Quando alguma criança está mais agitada ou a perturbar o normal decorrer das atividades é muito utilizada a ameaça, acabando a criança por ser sentada no pouf do comportamento, se esse “mau” comportamento se mantiver, como um castigo. Ainda relativamente a regras e limites, a Educadora estipula-os na utilização dos espaços de sala e outras zonas da instituição, na transição entre espaços, formando o comboio, bem como na organização do espaço de sala, com áreas. É uma Educadora descontraída, que dá alguma liberdade de ação e escolha às crianças quando se encontram em brincadeira livre, e liberdade de expressão na realização de atividades propostas por ela com alguma expressão plástica. Contudo, é pouco atenta ou observadora quando o grupo se encontra em brincadeira livre, bem como durante a realização das atividades programadas, focando-se muitas vezes só numa criança, esquecendo por vezes as restantes crianças. É uma Educadora com uma pedagogia diretiva, mas que parece ainda muito insegura. Esta utiliza as suas próprias fichas de trabalho, bem como diferentes atividades de trabalhos manuais e expressão plástica de acordo com o tema de projeto ou temática abordada na altura. As atividades planeadas são pensadas e organizadas a pensar no grupo, só a sua realização e desenvolvimento é estruturado a pensar no pequeno grupo e cada criança, diferindo consoante a faixa etária.

Em resumo e tentando responder à questão em estudo, a ação da criança é bastante estruturada pela Educadora, tendo as crianças liberdade de ação e expressão durante momentos livres ou em algumas atividades de expressão plástica.

Segundo o que foi observado, esta Educadora não utiliza nenhuma metodologia específica, mas uma mistura de várias. Observando as características de organização de sala, a organização e ação da criança, e o papel desempenhado pela Educadora, consegue-se identificar algumas características dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus. Para além das características que são comuns a estes três modelos, existem algumas em que se identifica um modelo específico. Do Modelo Curricular High-Scope pode-se dar o exemplo dos materiais organizados e etiquetados na área da biblioteca, e a ação da criança ser direta sobre os objetos. Característica exemplificativa da presença do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna é o facto de se organizarem num grupo heterogéneo, de as paredes funcionarem como expositores, e a existência de mapas de presença e do tempo. Do Método João de Deus pode-se dar como exemplo o facto de as salas terem uma decoração simples e o facto de a Educadora utilizar uma pedagogia diretiva.

5.1.4.2 ENTREVISTA

De acordo com o Guião de entrevista (Anexo II) e tendo como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança, foram colocadas à Educadora deste grupo heterogéneo algumas questões.

a) Dados pessoais e profissionais da Educadora

Da entrevista recolheu-se, referente à caracterização da Educadora desta sala heterogénea, alguns dados pessoais e profissionais. A Educadora entrevistada tem 26 anos e três anos de serviço como Educadora de Infância, sendo todos a trabalhar nesta instituição. Atualmente, e muito recentemente, encontra-se a orientar uma sala heterogénea que abrange a faixa etária dos dois aos seis anos, não seguindo nenhum modelo de currículo específico refere que *“é uma mistura”*. A Educadora refere que o que mais valoriza no método que aplica *“é o saber fazer... que é a parte de eles mexerem”*, pois considera que as crianças ao mexerem aprendem através da tentativa e erro, percebem, através da sua experiência, *“para perceberem que pode ser ou pode não ser”*. Acredita que, ao incluir no seu método muito *“saber fazer”*, as crianças *“mais facilmente conseguem adquirir*

conhecimentos”, conhecimentos adquiridos na descoberta e por eles próprios, sendo o adulto neste processo *“uma parte secundária, não o principal”*.

Relativamente à forma como organiza a sala, esta Educadora fá-lo com áreas, centrando-se nas áreas principais e nas que considera ser as *“que eles mais gostam, a casinha, a garagem, os jogos”*, a área das expressões e a área do acolhimento que considera muito importante e que pode funcionar com diversas funcionalidades, como por exemplo jogos de relaxamento e outros jogos. Afirma que organiza a sala com áreas porque considera que estas ajudam a que as crianças *“comecem a perceber um bocadinho também a nossa vida quotidiana”* e possam entrar no faz-de-conta do que veem na vida real. Contudo, afirma que a gestão de sala por áreas não foi fácil no início por ser um grupo heterogéneo com crianças *“com diferentes tipos de aprendizagens e tempos de concentração”*. Apesar destas dificuldades sentidas no início, a solução que encontrou foi dividir o grupo em dois, *“o grupo dos mais velhinhos e o grupo dos mais pequeninos”*, no momento da realização das atividades, bem como apresentar atividades com o mesmo tema, mas distintas no seu processo de concretização. Quanto a interferir nas atividades, diz que costuma interferir nas atividades, porque normalmente ajuda e tenta que as crianças *“façam sempre melhor”*. Apesar de interferir, afirma *“não gosto de ir lá e pegar na mão e fazer por eles”* optando normalmente por apenas orientar, deixando que façam sozinhos.

b) Dados sobre a opinião, participação e expectativas da Educadora referentes ao desenvolvimento da criança

De seguida e passando à parte da entrevista direcionada para a recolha de dados referentes à opinião, participação e expectativas da Educadora relativo ao desenvolvimento da criança, esta considera que este é um grupo que exige *“muita atenção”, “muito carinho”,* muito afetuoso que não dispensa o beijinho e o abraço assim que chega. A Educadora intitulou-os *“os meus meninos do coração”,* afirmando que eles também a ajudam todos os dias, *“dão-nos muita força, principalmente quando estamos assim um bocadinho mais para baixo, eles fazem com que a gente esqueça tudo o que está à nossa volta”*. Em relação ao que as crianças pensam, a Educadora acha que *“eles pensam muito sobre tudo a família, pensam muito sobre a escola, pensam muito sobre essas situações todas”*. Relativo ao que pensam em relação à própria, sente que gostam dela, bem como recebe um bom feedback por parte dos pais, referindo *“gostam muito de mim pelo que eu vejo, pelo que eu ouço dizer e também pelo que os pais me têm confrontado em determinadas situações”*. Em relação à escola considera que *“uns gostam mais, outros gostam menos”,* mas que todos *“gostam muito de brincar”,* principalmente no recreio com os pneus ou os baloiços. De qualquer forma acredita ser um grupo de criança que se desenvolve em tudo o que este realiza no

Jardim de Infância, *“desde que chegam até que saem”*, desenvolvendo *“a parte da socialização”, “a parte da partilha”*, aprendendo regras, atitudes e valores de vivência em grupo, *“para que aprendam a viver em sociedade”*, *“a parte do desenvolvimento cognitivo”* através de todos os trabalhos realizados na sala, o que *“faz com que eles comecem a raciocinar de forma diferente”*, e também *“a parte da expressão e comunicação”*.

Em relação à estruturação do currículo tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, a Educadora afirma ter como base uma rotina diária. Esta rotina é composta por um primeiro momento de acolhimento em que as crianças têm oportunidade de brincar um bocadinho, seguindo-se a higiene e um segundo acolhimento em que *“comem a bolachinha e bebem água, cantam a canção do bom-dia”*. Em seguida realizam as atividades *“de acordo com cada faixa etária ou adaptadas”* e no final e até à hora do almoço vão fazer *“a parte da atividade livre na rua”*. Depois do almoço voltam a fazer a higiene e as crianças vão fazer a sesta. Enquanto *“os mais pequeninos dormem os grandes fazem a parte da pré-primária”*. Às quatro horas lancham *“e têm o resto da tarde para atividades livres”*. Para além desta rotina diária, há dias em que as crianças têm música e outros ginástica. Em relação ao currículo, este é muito baseado no Projeto Educativo que tem como *“tema «Educar pela arte»”*, sendo todas as atividades programadas presentes no projeto pedagógico relacionadas com o tema. Contudo, a Educadora afirma que *“nem todas as atividades são específicas desse tema”*, como considera a arte um tema muito vasto, inclui todo o tipo de atividades que incluam a pintura e pintores, atividades sobre músicos e a música, tema que mais se centrou, trabalhando os cinco sentidos com as crianças.

c) Dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância dada ao jogo pela Educadora

Em relação à parte de recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância que dá ao lúdico e ao jogo, a Educadora acredita que o jogo é um conceito *“assim muito alargado”*, afirmando que *“o jogo pode ser muitas coisas, pode ser darmos um objeto e eles conseguirem transforma-lo”*, como *“o jogo pode ser tudo o que tenha regras”*. Para ela, *“o jogo tem emoção, o jogo tem partilha, o jogo desenvolve mil e um saberes, desenvolve o gosto deles em aprender, porque enquanto jogam estão a aprender”*. A Educadora considera que *“todo o tipo de aprendizagem deve envolver jogo”*, porque acha que as crianças através do jogo alcançam mais facilmente os conhecimentos e as aprendizagens. Em geral, o jogo é importante na aquisição de regras e normas, *“porque através do brincar consegue-se chegar aquilo que é realmente importante, eles vão ganhando consciência da realidade, do que é real, da vida em sociedade”*. Desta forma, esta Educadora diz incluir o jogo na rotina diária da criança *“na altura do acolhimento, quase todos os dias”*, bem como

no momento de atividades programadas em que realiza *“muitas vezes jogos com eles”*, ou nos momentos da música em que fazem *“o jogo das cadeiras”* e *“jogos de ritmo”*. A Educadora afirma que o jogo é incluído na rotina diária do seu grupo *“quase sempre, mesmo que às vezes se pense que não”*, incluiu-se algum momento de jogo, *“até porque as próprias rotinas implicam um jogo diário de aprendizagem”*. Durante a rotina diária existem momentos em que as crianças têm oportunidade de escolher o jogo que pretendem utilizar, esses momentos são, habitualmente, durante o período do acolhimento em que podem brincar e jogar com o que querem e ao que querem. Para além do acolhimento afirmou que, por vezes, são realizadas atividades que constituem um jogo, dando o exemplo da construção e realização de um dominó, em que tiveram de *“falar dos números”*, pintando em seguida *“as bolinhas”*, podendo, depois de o dominó ficar concluído, jogar. No que concerne aos jogos disponibilizados para os momentos em que as crianças podem o jogo que querem fazer, a Educadora afirma que existem poucos, justificando que nem sempre a instituição pode estar sempre a renovar os jogos todos os anos. Contudo, refere que vão *“tentando adequar os materiais e os jogos às idades deles”*, existindo ao seu dispor *“jogos de encaixe, os legos, os puzzles, os dominós”*, com o intuito de *“também desenvolver a parte cognitiva na parte de encaixe, a parte de associação de imagens, associação de números, correspondência”*. Para além da utilização conforme o anteriormente estipulado, a Educadora confirma que as crianças *“também inventam muito”*, utilizando os jogos para outras coisas, dando o exemplo do dominó que as crianças utilizam para fazer *“construções, casinhas, estradas para andarem os carros”*, ou o exemplo das *“caixas com cubos com que fazem pirâmides que gostam de fazer cair”*, ou ainda os legos *“com que se fartam de inventar”*. Relativamente à participação da Educadora em momentos livres e de jogo, esta afirma que costuma ser muito ativa na sua participação, quer seja quando está junto das crianças, ou quando elas pedem ajuda, gostando de jogar com elas. Considera que estando perto das crianças enquanto jogam, *“participando, mostrando como se faz, ajudando a fazer”*, as está a ajudar a jogar.

d) Dados sobre a opinião, prática e expectativas da Educadora relativos à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança

Para finalizar e no que se refere à recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas em relação à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança, a Educadora diz que, embora a sala se encontre dividida por áreas, está a ponderar se no próximo ano a irá manter, porque como os recursos não são suficientes *“é difícil conseguir adequar aquilo que poderia ser o ideal e acha que é o melhor para eles”*. Contudo, e apesar dos escassos recursos, a Educadora afirma tentar sempre proporcionar o melhor, facultando

“sempre atividades de expressão plástica”. Acrescentando que, a *“expressão plástica, dramática, corporal”*, é um dos seus maiores focos de trabalho, afirmando que gosta muito de explorar a expressão corporal com eles. Segundo a Educadora, *“estas atividades são pensadas sempre em função deles e daquilo que eles gostam, daquilo que eles precisam e daquilo que eles nos pedem...”*, atividades essas que tenta enquadrar no tema do projeto e no plano anual de atividades. Regra geral, as atividades são planeadas com base no plano anual e projeto pedagógico, sendo estas *“preparadas uma ou mais semanas antes”* aquando da realização da planificação semanal, salientando que se for necessário, esta é uma planificação é alterada.

Relativamente à inclusão do jogo nas rotinas diárias da sala, a Educadora acredita que durante *“todo o dia existem regras de um jogo constante”*, em regras simples como vestirem o bibe quando chegam à instituição, ou irem à casa de banho, que envolve diferentes etapas e regras. A Educadora considera que estas regras no jogo da rotina diária ajudam a desenvolver a autonomia, ou a tornarem-se mais responsáveis, e que tudo o que envolva *“autonomia e responsabilidade na rotina diária tem implícito o jogo”*, algo que *“é e será muito importante para toda a vida como forma de se sentirem bem”*. Para além do jogo nas rotinas diárias, a Educadora considera que uma simples contagem para fazerem alguma coisa, ou para chegarem a algum lado, também é jogo, concluindo que o jogo acaba por ser tudo, e estar *“envolvido em tudo durante o dia”*. Esta afirma que fazendo parte do dia-a-dia das crianças, ajuda-as no desenvolvimento de *“todas as capacidades, todas as competências, todos os domínios”*.

Realizando uma relação do desenvolvimento da criança com o que espera da utilização do jogo, a Educadora diz que espera que as crianças *“aprendam a saber partilhar”*, que compreendam que têm de cooperar uns com os outros, e que se libertem e *“que esqueçam aquela parte egocêntrica que é terrível”*. Para a Educadora, e para que desenvolvam estes valores, as crianças têm de aprender a jogar, têm de aprender a *“saber estar perante situações de jogo”*, caso contrário, como não sabem jogar, reagem de forma agressiva. No que respeita a expectativas relativas ao desenvolvimento da criança e a objetivos alcançados através do jogo, a Educadora elege o respeito e a partilha com os valores escolhidos, considerando que não será fácil, mas que vai tentar das mais variadas formas e *“até através da brincadeira livre”*. Concluindo, e em jeito de curiosidade que, *“apesar da competitividade, quando estão na rua em brincadeira livre criam as suas próprias regras, dentro das regras estipuladas por nós, e respeitam-nas”*. Mas, nestes momentos as crianças continuam a precisar da ajuda do adulto quando surgem conflitos, porque ao mínimo conflito reagem logo de forma agressiva e a chorar, em vez de tentarem resolver o problema.

Síntese do Grupo D (JIA)

Tendo em consideração os objetivos de observação e da entrevista, bem como os seus resultados, pode-se concluir que as salas deste grupo heterogéneo são organizadas de diferentes formas, uma com muito espaço livre e destinada quase só a atividades livres, a outra demasiado preenchida e com muito pouco espaço livre, destinada, principalmente, às atividades propostas pela Educadora. De acordo com os materiais disponíveis a Educadora organiza as salas com áreas, forma que a Educadora considera ser a melhor para as crianças desta faixa etária. A criança e a sua ação surgem após esta estruturação, explorando e atuando neste espaço segundo regras estipuladas pela Educadora.

A Educadora não segue nenhuma metodologia específica, afirmando que inclui no seu método de trabalho uma mistura de várias. Tem estipulada uma rotina diária de sala que estruturou de acordo com algumas normas da instituição, rotina que parece compreender e acreditar, mas em que mostra insegurança quando é necessário fazer cumprir, e que parece raramente alterar devido às necessidades das crianças. As crianças seguem esta rotina, tendo como momentos de atividades livres, o primeiro momento de acolhimento, depois da realização das atividades propostas pela Educadora e toda a tarde até à sua saída da instituição. Nestes momentos de atividades lúdicas, as crianças realizam uma ação direta sobre os objetos, podendo explorá-los das mais diversas formas.

Esta é uma Educadora que parece estar atenta às necessidades das crianças, mas que durante o tempo observado seguiu sempre com rigor a sua planificação, não a modificando mesmo quando via e sentia necessidade disso. Mesmo com uma pedagogia diretiva, demonstra alguma insegurança para sair do que estava planificado, reagindo de forma semelhante quando tem de lembrar e fazer cumprir alguma regra que no momento está a ser transgredida. Contudo, em entrevista afirma que as planificações são sempre feitas atempadamente, tendo sempre presente o grupo de crianças, do que precisam, gostam e pedem para realizar.

No que se refere ao jogo e o seu papel no desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, a Educadora apenas denotou alguma consciência no seu testemunho, não tendo sido observado o mesmo na sua ação.

5.1.5 GRUPO E – SALA DE 3,4 E 5 ANOS (JIS)

5.1.5.1 OBSERVAÇÃO

Segundo o que foi observado neste Jardim de Infância e no que respeita à organização e espaço de sala, este é um espaço composto por duas salas de atividades, uma funciona como sala de acolhimento e atividades livres e outra é designada de sala de atividades, onde acontecem as atividades direcionadas. A sala destinada ao acolhimento e atividades livres é um espaço amplo, inserido numa decoração simples, realizada, essencialmente com os trabalhos, utilizando para isso dois painéis de parede e as próprias paredes para a afixação dos trabalhos das crianças, sejam eles de grupos ou individuais. Neste espaço existem televisão e um leitor de DVDs, um escorrega, uma mesa de matraquilhos, uma mesa de oficina com as respetivas ferramentas, um grupo de mesas, a área de casinha e frutaria, a área dos jogos de tapete, a área da garagem, a área dos jogos de mesa e um grande espelho de parede inteira, sobrando ainda espaço para as crianças explorarem de forma criativa. Em qualquer umas das áreas os materiais encontram-se acessíveis às crianças, encontrando-se ao seu alcance visual e fisicamente, sem qualquer barreira que os impeça de os alcançar, mas a área dos jogos de mesa encontra-se sem critério de arrumação e um pouco desorganizada. Ainda relativamente aos materiais, estes são muito variados, interessantes e adequados à faixa etária. No que respeita à sua organização, denotou-se ser pouca na área dos jogos de mesa, como foi anteriormente referido, e na área dos jogos de tapete e na área da garagem que funcionam no mesmo espaço de sala, e em que os elementos da garagem se encontram misturados com os legos, existindo alguidares quadrangulares de arrumação, mas onde parece não existir um critério de identificação e arrumação (regras). Nesta sala as mesas existentes, duas em semicírculo e uma quadrangular, encontram-se agrupadas a formar uma só mesa de grupo de forma oval.

A sala de atividades é uma sala maior, com bastante espaço livre e com uma decoração simples. Esta é composta por um mapa de presenças que as crianças marcam assim que chegam à instituição, um calendário que é alterado pelas crianças todos os dias, um mapa do tempo (nunca utilizado durante a minha presença), paredes utilizadas como expositores dos trabalhos das crianças, bem como três painéis de exposição, dois deles com a parte inferior acessível às crianças, mas só um é manuseado pelas crianças por ser utilizado como área da expressão plástica, tendo ao lado uma bancada com lavatório onde estão os copos de tinta e os pincéis. Para além da área da expressão plástica, a sala tem uma área do tapete com uma almofada para cada criança e uma estante com livros (biblioteca), uma área de informática com duas mesas com computadores, um fantocheiro e uma área de

mesas/trabalho com três mesas de grupo (uma oval e duas redondas), cada uma para uma idade, e um armário com materiais de desgaste e gavetas de organização de trabalhos (uma para cada criança colocar os seus trabalhos). Em qualquer umas das áreas os materiais encontram-se acessíveis às crianças, sem qualquer barreira que os impeça de os alcançar. Os materiais disponíveis nesta sala, dentro das áreas existentes, são bastantes, mas por exemplo na biblioteca, o mais evidente, denota-se pouca organização, existindo um critério de arrumação que não é utilizado. A sala está organizada de forma a deixar um grande espaço livre no centro para atividades livres ou orientadas.

Relativamente à organização da ação da criança esta é realizada essencialmente pela Educadora, que tem estruturada uma rotina diária tipo. Devido à estrutura e política da instituição as atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora só se realizam durante a manhã e até às três da tarde, sendo o resto da tarde preenchida apenas por momentos lúdicos ou atividades de expressão plástica dirigida pelas assistentes de educação. De acordo com o foi observado, o acolhimento está dividido em duas partes, uma primeira parte livre e lúdica na sala do acolhimento, realizada à medida que vão chegando ao Jardim de Infância e uma segunda parte, por volta das 9h30m, 9h45m, já mais estruturada no tapete da sala de atividades. No tapete cantam a música dos bons-dias, fazem as presenças, conversam um pouco, durando este primeiro momento cerca de quinze a vinte minutos. De seguida é apresentada, em diálogo dirigido pela Educadora, a atividade da manhã, sendo, em seguida ou depois do lanche da manhã, desenvolvida nas respetivas mesas. Entretanto as crianças vão fazer a higiene e fazer o comboio para irem lanchar no refeitório. No refeitório todas as crianças têm o lugar marcado, sabendo onde se têm de sentar. Quando já todos terminaram o lanche da manhã, regressam à sala em comboio, e às mesas, que estão organizadas/divididas consoante a idade, sabendo cada criança onde tem de se sentar. A atividade é acompanhada pela Educadora, que intervém e auxilia quando necessário. À medida que as crianças vão concluindo a proposta de atividade, que dura aproximadamente quinze a trinta minutos, consoante o tipo de atividade, podem escolher o que fazer a seguir dentro das hipóteses que têm na sala, fazer um desenho, ver histórias, fazer plasticina ou jogar com as peças dos Blocos Lógicos (material de matemática). Quando já todas as crianças terminaram a atividade, mantêm-se a brincar livremente na sala ou vão para o recreio até à hora do almoço. A seguir à atividade da manhã e ao momento livre, as crianças fazem a higiene e vão em comboio almoçar. Depois de almoçarem voltam a fazer a higiene e, se possível, vão para o recreio durante aproximadamente uma hora. Depois de este momento lúdico, regressam do recreio, voltam a fazer a higiene e vão sentar-se no tapete para conversarem um pouco. De seguida, as crianças voltam a sentar-se nas mesas para

terminarem ou complementarem a atividade que estavam a realizar na parte da manhã ou para darem início a uma nova atividade. Esta atividade é normalmente mais direcionada para a expressão plástica e trabalhos manuais, e entre conversa de tapete e atividade propriamente dita dura aproximadamente trinta a quarenta minutos. Depois desta atividade, as crianças voltam para o recreio, se ainda der tempo, ou então vão lanche. A seguir ao lanche, as hipóteses variam entre irem para a sala de atividades livres brincar, ou ver desenhos animados, ou irem para o recreio, isto até os responsáveis os irem buscar.

O descrito anteriormente é uma manhã “normal” de atividades, mas as crianças têm outras atividades durante a manhã. Uma manhã por semana é ocupada na ida à natação, que as crianças têm num pavilhão da Câmara Municipal e, uma vez por semana, em dias distintos, as crianças têm ginástica e dança, tendo a dura o de aproximadamente quarenta e cinco minutos. Tanto a ginástica como a dança são realizadas na sala de atividades livres, que   arrumada de maneira a ter mais espaço livre em frente ao espelho.

No que concerne a a o da criança, esta embora sempre regulada pelo adulto, possui bastante liberdade de expressão e a o, principalmente na sala de atividades lúdicas e recreio. Denotei inclusive que em muitas alturas se encontram sozinhos na sala, livres para fazer o que quiserem sem ninguém a regular. Já na sala de atividades, embora tenham liberdade de expressão, as crianças estão sempre reguladas pelo adulto. Seja no recreio, nas salas, nas áreas, ou no refeitório, as regras estão definidas e as crianças agem diretamente sobre os objetos, explorando-os a todos e de diversas formas, especialmente na área da garagem e jogos de tapete. Este grupo de crianças   um grupo bastante calmo, atento e curioso em rela o ao que a Educadora lhes vai propor. Relativamente   autonomia, são crianças bastante aut nomas e conhecedoras das regras de sala e institui o, recorrendo mais ao adulto apenas as crianças mais novas aquando de alguma dificuldade.

No que respeita ao papel do Educador, a Educadora desta sala apresenta-se como reguladora de liberdade, estruturando e fazendo cumprir as regras e os limites. Regras e limites que estipulou para todo o funcionamento da institui o, quer seja na sala de atividades lúdicas, na sala de atividades, no recreio ou refeitório, bem como na transi o entre espaços, tendo o grupo de formar o comboio.   uma Educadora que d  alguma liberdade de a o e escolha das crianças, mas pouco atenta ou observadora quando o grupo se encontra em brincadeira livre, já durante a realiza o das atividades programadas a Educadora mant m-se sempre perto do grupo, circulando de forma a ajudar na resolu o de alguma d vida ou problema. Estas atividades são pensadas e organizadas a pensar no grupo. Embora existam distin o es nas atividades no que refere às idades, o tema   o

mesmo e, as crianças realizam-nas todas ao mesmo tempo. No que se refere a estas atividades, a Educadora utiliza fichas pensadas pela própria, bem como diferentes atividades de expressão plástica. É uma Educadora com uma pedagogia diretiva, mas não autoritária. É sensível e respeita os gostos e vontades das crianças em todas as atividades, desde que respeitem o outro, as regras de convivência em grupo e de sala. Embora tenha planeadas algumas atividades para a semana ou dia, é sensível ao estado de espírito e concentração do grupo, alterando se necessário a atividade programada.

Em síntese e tentando responder à questão em estudo, a ação da criança, embora bastante estruturada pela Educadora, por vezes é uma ação partilhada, podendo a criança participar no planeamento do dia, onde cada criança tem oportunidade de escolher que atividade quer realizar. Em dias em que a rotina diária é apenas estruturada pela Educadora, as crianças têm oportunidade de escolher livremente que atividade querem realizar em momentos livres. De acordo com o que foi observado, esta Educadora não utiliza nenhuma metodologia específica, mas uma mistura de várias. Observando as características de organização de sala, a organização e ação da criança, e o papel desempenhado pela Educadora, consegue-se identificar algumas características dos modelos curriculares mais frequentes na Educação Pré-escolar, o Modelo Curricular High-Scope, Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Método João de Deus. Para além das características que são comuns a estes três modelos, existem algumas em que se identifica um modelo específico. Do Modelo Curricular High-Scope pode dar-se o exemplo dos espaços de sala amplos e com espaço diferentes atividades, e a ação da criança ser direta sobre os objetos, bem como a exploração dos jogos de diferentes formas. Característica exemplificativa da presença do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna é o facto de se organizarem num grupo heterogéneo, de as paredes funcionarem como expositores, e de fazerem uso de um mapa de presenças, calendário e mapa do tempo. Do Método João de Deus pode-se dar como exemplo o facto de a Educadora fazer uso de temas de vida e de utilizar uma pedagogia diretiva.

5.1.5.2 ENTREVISTA

De acordo com o Guião de entrevista (Anexo II) e tendo como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança, foram colocadas à Educadora da sala deste grupo heterogéneo algumas questões.

a) Dados pessoais e profissionais da Educadora

Da entrevista recolheu-se, referente à caracterização da Educadora desta sala heterogénea, alguns dados pessoais e profissionais. A Educadora entrevistada tem 49 anos, trabalhando como Educadora de Infância há vinte e sete anos, dos quais doze são nesta instituição. Atualmente, e deste que trabalha nesta instituição que se encontra a lecionar uma sala heterogénea, que abrange a faixa etária dos três aos seis anos. A Educadora afirma não seguir nenhum modelo de currículo específico, mas considera utilizar muitas características do método de Freinet, dando o exemplo do texto livre, bem como também trabalha e utiliza muita coisa do método do Movimento de Escola Moderna. Diz que tem muitas vezes *“o tipo de trabalho de Freinet”*, mas que depois vai buscar várias coisas de *“outros métodos completamente diferentes”*. Dá o exemplo *“a nível de organização já trabalho ali, assim um cheirinho de João de Deus”*, mas acaba por concluir que a base da sua ação é muito do Movimento de Escola Moderna. A Educadora afirma *“sou muito Educadora de sentimentos, de prazeres”*, dos sentidos, de coisas práticas e, não ser *“muito Educadora de teoria”*. A Educadora considera que, quando a criança vai para a escola, *“sai daquele seu ambiente muito familiar”*, do conforto dos pais, ainda com o *“cordão ainda muito ligado ao papá e à mamã”*, os adultos responsáveis da instituição devem *“ser um bocado a sequência disso”*, ou seja, devem *“manter o prazer da educação neles”*, e não querer logo pô-los sentados à mesa, estabelecendo que têm de ficar quietos, fazendo tudo o que os adultos querem ou dizem para fazer. Contudo, considera essencial que haja respeito pelo adulto, sendo por vezes necessário *“levantar a voz”*, quando a presença somente não é suficiente.

“(...)às vezes só um bocado intransigente, é assim é assim, eu aí não sou muito mole, reconheço que não sou, mas acho que é necessário para a educação deles, mas por outro lado eles também sabem que quando é para brincar é para brincar, e que quando é para dar o abraço dá-se o abraço, e que podem em qualquer momento se chegar a mim.”

Isto porque as crianças têm de respeitar os outros e as regras, pois são importantes para a sua educação. Como se pode ler na afirmação, apesar de por vezes se considerar rígida, afirma que as crianças sabem quando é o momento de cada coisa, inclusive de brincar e receber colo e mimo. Assim sendo, acha que *“a importância de qualquer método vai mais na maneira de ser de cada um, do que qualquer teoria ou método de ensino”*. A Educadora afirmou já ter observado excelentes Educadoras do Método João de Deus, método que considera muito mais escolástico que o método que utiliza, porque mostram muito a parte humana, *“entregam-se muito ao trabalho e às crianças”*, característica que considera *“o mais importante e que se está a perder muito a nível da educação”*.

Relativamente à forma como organiza a sala, esta Educadora refere *“eu organizo desorganizadamente”*. A Educadora afirma gostar das coisas organizadas, mas uma coisa que a *“preocupa muito é não terem espaço”*, dizendo que tal como ela precisa de muito espaço, acaba por passar também essa necessidade para as crianças. Na sua organização da sala, esta tem de ter espaço, não gostando de ter *“uma sala com coisas a encalhar”*, tem de dispor as coisas muito em redor, deixando o centro da sala para circular e poder de repente desenvolver uma atividade que surgiu de outra, ou de uma sugestão ou reação das crianças, dando o exemplo:

“(...) saímos do que estamos a fazer, paramos a atividade e vamos fazer um labirinto no meio da sala, pegamos num giz, fazemos um labirinto e vamos viver esse labirinto, e depois aí sim passamos para o que estávamos a fazer, porque tem uma ligação...”

Para além de organizar as salas de forma circular, e por terem o *“grande privilégio de ter duas salas”*, coloca sempre as coisas mais lúdicas e para o movimento numa sala, deixando a outra sala *“mais para trabalhos de concentração”*, tendo nesta *“as mesas organizadas por idades”*, embora se trabalhe em conjunto com um mesmo tema. Apesar de a Educadora separar a sala lúdica da de trabalho, afirma que ambas estão organizadas com algumas áreas, designando na sala de atividades a área dos computadores, a área dos fantoches que afirma utilizar bastante porque gosta *“muito de histórias, de contar histórias e de inventar coisas”* e a área do tapete com a biblioteca. Quanto a interferir nas atividades, afirma que o faz, justificando que existem objetivos propostos a ser atingidos em todas as atividades, e se está a ver que determinada atividade está a ir por um caminho que não é o suposto, sem objetivo claro ou nada interessante para ser trabalhado no momento, que interfere e direciona as crianças para o que havia planificado. Contudo acrescenta *“nós metemo-nos nas atividades jogando... muitas vezes nós conseguimos que eles cheguem aquele caminho que nós queríamos jogando com eles, brincando com eles, sugerindo de uma forma muito lúdica, muito agradável...”*.

b) Dados sobre a opinião, participação e expectativas da Educadora referentes ao desenvolvimento da criança

De seguida e passando à parte da entrevista direcionada para a recolha de dados referentes à opinião, participação e expectativas da Educadora relativo ao desenvolvimento da criança, esta considera as crianças *“espetaculares, seres completamente individuais, seres extraordinários”*, afirmando que estamos sempre a aprender com elas, independentemente de qualquer problema que tenham. A Educadora afirma *“que devemos respeitá-los, o respeito pela individualidade de cada um”*, algo que acha que tenta fazer e que tem conseguido ao longo de todos os anos de trabalho, porque lhe dá imenso prazer estar com

elas, falem a língua que falarem tenta sempre chegar muito a elas, colocar-se ao mesmo nível que elas, tentando compreendê-los.

“Acho que vejo as crianças da forma como as pessoas tiram fotografias... (...) se vou tirar uma fotografia a uma pessoa mais baixa que eu, eu tento baixar-me e é assim que eu vejo as crianças, eu tento sempre estar ao tamanho deles, tento sempre compreendê-los, tento muito ter respeito por eles e por isso é que eu gosto de estar com as crianças (...)”

Esta Educadora gosta *“muito de trabalhar com grupos heterogêneos”* porque, as crianças dos três anos são todas diferentes, as crianças dos quatro anos também, e as crianças dos cinco anos também, mas as de três anos têm novidades para os dos cinco anos, as dos cinco anos para os dos três e os dos quatro, sendo assim que vê cada criança, *“como um ser puro, como um ser completamente aberto”*, como livros abertos, *“com imenso para nos ensinar e nós adultos temos de ter a humildade de os entender”*. As crianças só mostram aos adultos que as coisas são muito simples, que só devemos dar importância àquilo que nos dá prazer, e que não é preciso complicar porque ao complicar somos infelizes.

“(...) porque eles não dão importância àquilo que não lhes dá prazer, eles só dão importância ao que é bom e é por isso que é bonito ser-se criança, por isso é quem trabalha com as crianças deviam ser pessoas bonitas também, não deviam ser pessoas que põem sentimentos de adulto nas crianças...”

As crianças têm de ser vistas como seres puros e únicos, *“são todos seres diferentes e todos têm de ser respeitados”*, é necessário *“ouvir a palavra de todos para poder direccionar a sua educação”* e saber lidar com cada um. Em relação ao que as crianças pensam, a Educadora acredita que *“pensam de uma maneira muito pura, muito espontânea”*, e que se desenvolvem dando-lhes liberdade, tempo e espaço para pensar, bem como *“pessoas que estejam disponíveis para eles para os fazer pensar”*. A Educadora considera que é essencial que no Jardim de Infância haja carinho, atenção e disponibilidade, as crianças querem a disponibilidade do adulto, que este *“não lhes imponha coisas parvas, coisas sem lógica”*, mas sim *“regras que levam a uma situação de prazer e de aprendizagem com gosto”*, porque estas regras eles aceitam sem se revelarem contra, mas acima de tudo têm de ser regras justas. O Educador que acompanha a criança tem de ser inteligente para a conseguir encaminhar no sentido que se quer a nível educativo, e para isso tem *“de ser um bocadinho deles”*, tem de compreender o que pensam e quão simples é a sua forma de pensar.

Em relação à estruturação do currículo tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, a Educadora afirma ter *“por base as Orientações Curriculares”*. Acrescentando que, nas Orientações Curriculares três áreas muito bem definidas, a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. Depois, incluído na área de expressão e comunicação há *“a matemática, a linguagem da abordagem à escrita”*, *“a parte da motricidade”*, *“a parte das expressões musical, plástica”*, entre outras. O que a

Educadora diz fazer é estruturar, em conjunto com as Educadoras e Professoras do concelho, um plano anual de atividades do agrupamento, um plano anual do pré-escolar e um projeto curricular de grupo. E é no projeto curricular de grupo que são englobadas todas as áreas das Orientações Curriculares, que são como *“um «programa» do pré-escolar”* com todas as áreas que se devem trabalhar ao longo do ano. Sem ser com as outras Educadoras, esta Educadora afirma fazer, com base no projeto curricular de grupo, as suas planificações, fazendo por abordar numa pequena atividade todas as áreas, sendo também esta a forma de trabalho que dá mais prazer para as crianças.

c) Dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância dada ao jogo pela Educadora

Em relação à parte de recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância que dá ao lúdico e ao jogo, a Educadora diz que tudo é jogo, afirmando que as crianças *“jogam permanentemente”*, e que o Educador de Infância também está *“permanentemente a jogar com eles”*, inclusive na forma como fala com eles. O *“jogar é tudo, tudo para eles é um jogo, eles estão a jogar ao fazer um desenho, estão a jogar com as letras, com os números, com a roda do tempo...”*, tudo o que as crianças fazem a brincar e com prazer é um jogo. Na sua opinião o jogo é essencial para as crianças, considerando que tem de estar em tudo por ser tão essencial *“quase como respirar para uma criança”*, *“como o amar, o amor, o carinho, a atenção, a disponibilidade”*, o jogo vem em tudo o que se deve dar a uma criança. Sendo assim, esta Educadora diz incluir sempre o jogo na rotina diária das crianças, acrescentando que *“o jogo pode aparecer de uma forma formal porque sinto que eles têm dificuldade em alguma coisa ou, como pode aparecer espontaneamente...”*, incluído na planificação ou livre, o que é mais frequente. Durante a rotina diária existem momentos em que as crianças têm oportunidade de escolher o jogo que pretendem utilizar, esse momentos são, habitualmente, *“quando estão de manhã na sala de acolhimento”*, ou quando pretende *“trabalhar alguma coisa específica com eles e apresento-lhes um jogo, um trabalho específico”*. Quando quer trabalhar algo mais específico, referiu utilizar muitas vezes labirintos, sejam eles feitos com giz, com cadeiras ou com cordas, por considerar que faz as crianças pensar, *“trabalha o equilíbrio, trabalha a lateralidade, trabalha imensas coisas”*, tendo no final o desafio de o passar para o papel, para conseguirem *“ter consciência dentro do espaço de papel”* o que estiveram a construir no chão. Dentro dos jogos em que são as crianças a escolher nos seus momentos lúdicos, existem cordas, *“raquetes de badminton, com a pena, temos andarilhos, temos puzzles, temos jogos de encaixe, temos labirintos, temos o abaco, temos jogos com um raio de alcance enorme, a vários níveis”*. Com os jogos existentes na instituição, a educadora pretende, primeiro que tudo, que as crianças tenham

a liberdade de mexer e explorar, porque também precisam *“de aprender a mexer, aprender a respeitar aquele material”*, passando depois para o jogo em cima, em que se *“vão sentir-se frustrados por não conseguir fazer”*, alguns *“tentando através da tentativa-erro, outros pedem ajuda ou olham para nós em pedido de ajuda, sem verbalizar”*, estando o adulto lá para o ajudar.

Relativamente à participação da Educadora em momentos livres e de jogo, esta afirma que costuma participar, acrescentando *“sou moça pequena, participo, jogo com eles, brinco com eles... sim, dá-me imenso prazer em jogar com eles e brincar com eles, sem dúvida nenhuma, muito mesmo”*. A Educadora considera que para poder ajudar as crianças a jogar, lhes deve proporcionar os jogos e o espaço para jogarem, porque para além dos jogos formais, muitas vezes as crianças estão *“a jogar uns com os outros, tantas vezes só com o corpo”*, não precisando de mais nada para além de espaço e tempo para o fazerem. Para além deste espaço e tempo, as crianças têm sempre disponível uma grande variedade de jogos, que podem utilizar sempre que momentos lúdicos se proporcionarem.

d) Dados sobre a opinião, prática e expectativas da Educadora relativos à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança

Para finalizar e no que se refere à recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas em relação à ação na sala de atividades e ao jogo no desenvolvimento da criança, a Educadora diz que o seu dia-a-dia está muito relacionado com as planificações que realiza, acrescentando *“há uma coisa que não prescindo que é o acolhimento”*. As crianças, quando chegam à instituição, têm uma sala em que se faz o acolhimento, *“em que é tudo muito livre”*, em seguida têm um acolhimento muito formal, com rituais de passagem do momento livre para um momento mais estruturado, *“o momento da parte lúdica para o momento de concentração”*. No acolhimento mais estruturado as crianças sentam-se nas almofadas para conversar, para cantar canções de rotina, tais como a *“do bom-dia, do pequeno-almoço, das presenças”*, presenças que diz realizar sempre e *“no sentido dos ponteiros do relógio para eles interiorizarem que é da esquerda para a direita e aí está também a parte da escrita”*. Depois do acolhimento, a Educadora diz passar às atividades, dando o exemplo de uma atividade que gosta sempre que exista durante o dia, o conto, o reconto e o falar de uma história, seja este realizado por ela ou pelas assistentes. Para além do conto de uma história, refere gostar *“muito da parte das expressões”*, que considera muito importante serem trabalhadas, e acha essencial as crianças *“terem um momento para fazerem o que eles querem”*, mas sempre de forma organizada. A Educadora é da opinião que as crianças precisam de criar, mas para isso precisam de espaço e tempo para o fazer livremente e

evoluir, dando o exemplo de quando terminam uma atividade *“podem ir ver um livro, fazer um desenho, uma pintura, fazer plasticina”*.

No que se refere à forma como as atividades são pensadas, a Educadora diz que faz sempre *“uma planificação trimestral sobre um tema geral”*, dentro desse tema tem *“uma série de subdivisões”*, depois faz uma planificação mensal e uma planificação semanal. Em todas as atividades ou todos os dias tenta incluir todas as áreas, e no final fazer uma avaliação para perceber se tem de alterar alguma coisa em que não sentiu o grupo tão interessado ou feliz, voltando ou não ao tema da atividade e alterando o que for necessário para que seja prazeroso para as crianças. Embora a Educadora tenha tudo organizado, planificado semanal, mensal ou trimestralmente, afirma gostar de espaço e de sentir liberdade para poder alterar o que inicialmente havia planeado, chegando por vezes ao final da semana com muitas das atividades alteradas ou *“saltadas”*, *“porque surgiram outras”* que aproveita, e onde inclui a matemática, o português, e tudo o que é possível, ficando a atividade muito mais rica. A Educadora refere que, quando se planificam as atividades estipulam-se objetivos a trabalhar, a serem alcançados, mas não é por isso deixa de aceitar as opiniões das crianças e, sem qualquer problema, muitas vezes mudar aquilo que havia planificado para esse dia, isto desde que as crianças estejam bem e a Educadora considere que é interessante o que estão a fazer ou de acordo com os objetivos.

No que concerne ao jogo nas rotinas diárias do grupo, a Educadora refere que o jogo surge de forma espontânea na sala do acolhimento em que dispõem de diversos jogos livres, mas *“normalmente o jogo surge em certas atividades, surge mesmo direcionado”*, existe uma intencionalidade que joguem determinados jogos para alcançar *“um objetivo que pretende que explorem ou alcancem”*. Para além destes dois tipos de jogo na rotina diária, o jogo está presente quando, por exemplo, se conta uma história e se faz um jogo de associação de imagens à história em que as crianças têm de dizer se pertence ou não à história, ou em formas completamente diferentes de jogo, pois considera que *“é muito mais fácil eles compreenderem e fazerem as coisas, chegarem ao objetivo que nós queremos se estiverem a jogar”*. A Educadora é da opinião que o jogo ajuda no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, afirmando que *“trabalha a matemática, trabalha a expressão, trabalha a compreensão, trabalha o português”, “trabalha a expressão corporal, a expressão física”*, trabalha tudo. Para a Educadora o jogo *“é como o pré-escolar, trabalha tudo ao mesmo tempo, não há ali compartimentação, não há de maneira nenhuma”*.

No que respeita a expectativas relativas ao desenvolvimento da criança e a objetivos alcançados através do jogo, a Educadora considera que *“quanto mais cedo se começa a dar liberdade à criança de jogar e de puxar por ela com o jogo, mais desenvolvida essa criança*

vai ser”, acrescentando que através do jogo “vai raciocinar muito mais, vai ter capacidade de resolver problemas”. Na opinião da Educadora o jogo é essencial para o desenvolvimento da criança, dizendo que está provado que “uma criança que não joga não tem estímulos, uma criança que joga tem estímulos, quer sempre mais”. Finalizando, a Educadora afirma que é “importante que os pais proporcionem momentos de jogo, formais e informais, que se sentem com eles a jogar e têm que jogar no dia-a-dia”, acrescentando que a pode ser “pôr uma mesa, ajudar o pai a pôr a mesa”, porque ao fazer correspondência estão a trabalhar matemática, estão a jogar.

Síntese Grupo E (JIS)

Tendo em consideração os objetivos de observação e da entrevista, bem como os seus resultados, pode-se concluir que as salas deste grupo heterogéneo são organizadas com destinos diferentes, mas ambas com bastante espaço livre para atividades inesperadas e de movimento. Na sala destinada às atividades lúdicas e às atividades de movimento, o espaço livre é para as crianças utilizarem para se expressarem e darem largas à imaginação. Na sala destinada às atividades direcionadas pela Educadora, o espaço está organizado com o intuito de haver espaço livre de circulação e destinado a atividades que derivem de outras atividades e propostas das crianças, sempre orientados pela Educadora. As duas salas encontram-se organizadas por áreas, as de carácter mais lúdico na sala do acolhimento e atividades livres, e as de carácter mais direcionado na sala de atividades.

A criança e a sua ação surgem após esta estruturação, explorando e atuando neste espaço segundo regras estipuladas pela Educadora. A Educadora tem estipulada uma rotina diária de sala que estruturou de acordo com algumas normas da instituição, rotina que defende e em que acredita, e que faz cumprir, mas onde as necessidades e capacidades das crianças são respeitadas, podendo em alguns destes momentos participar na planificação de atividades. As crianças seguem a rotina estruturada pela Educadora, tendo como momentos de atividades livres, o primeiro momento de acolhimento, depois da realização das atividades propostas pela Educadora e toda a tarde até à sua saída da instituição. Nestes momentos de atividades lúdicas, as crianças realizam uma ação direta sobre os objetos, podendo explorá-los das mais diversas formas.

Esta é uma Educadora que não segue nenhuma metodologia específica, afirmando incluir no seu método um pouco o método de Freinet, João de Deus, tendo sempre como base o MEM. É uma Educadora que parece estar atenta às necessidades das crianças, denotando-se na sua ação e testemunho consciência do que é o jogo e do seu papel no

desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, bem como faz a sua inclusão durante a rotina diária desta sala.

5.1.6 SÍNTESE GERAL

Através dos resultados obtidos pode-se constatar que nenhuma das Educadoras segue uma metodologia específica, todas criam a sua própria metodologia retirando o que, na sua opinião, é o melhor de cada metodologia. Só três das cinco Educadoras em estudo são mais específicas, a Educadora do grupo A identifica na sua metodologia o MEM e o método de Maria Montessori, a Educadora do grupo C identifica como base da sua metodologia o método Maria Ulrich e as OCEPE, e a Educadora do grupo E identifica ter como base o MEM, bem como incluir o método de Freinet e João de Deus.

As salas de todos os grupos encontram-se organizadas por áreas, pois é para todas as Educadoras uma forma facilitadora de organização onde se encontram implícitas diferentes regras, partilha e vivência em grupo, e onde as crianças podem viver de forma organizada.

As planificações de atividades são realizadas, por qualquer uma das Educadoras, atempadamente, planificação que as Educadoras dos grupos A, C e E afirmam que são realizadas tendo em consideração as características do grupo, a Educadora do grupo B refere que as realiza de acordo com a faixa etária e a Educadora do grupo D diz que as faz tendo sempre presente o grupo de crianças, o que precisam, gostam e pedem. A Educadora do grupo E ainda acrescenta que tenta fazer sempre a inclusão de todas as áreas. Do que foi observado, apenas as Educadoras dos grupos A, C e E demonstraram flexibilidade e/ou alteração dessa planificação para responder às necessidades das crianças, porém a Educadora do grupo D referiu que se necessário também o fazia.

No que concerne à interferência nas atividades, as opiniões dividem-se, a Educadora do grupo A refere não interferir mas estar sempre presente para reger, facto que não foi observado em momentos de atividades livres, a Educadora do grupo B confirma intervir nas atividades direcionadas, mas não nas atividades de escolha livre, a Educadora do grupo C afirma interferir apenas em atividades de expressão plástica com um tema específico ou em trabalho de fichas e cadernos para orientar e corrigir, caso contrário não interfere, tendo esta afirmação sido confirmada através da observação em que se denotou pouca atenção quando o grupo se encontrava em momentos livres. A Educadora do grupo D afirma que interfere nas atividades, porém foi um facto pouco observado, e a Educadora do grupo E refere que intervém nas atividades por ela propostas para direcionar as crianças para os

objetivos da mesma e do que havia planejado, tendo sido observado em sala um acompanhamento nas atividades direcionadas e nenhum em momentos de atividades livres.

Relativamente à opinião referente ao jogo e sua inclusão na rotina diária do grupo, todas as Educadoras referiram que o jogo é um fator importante para o desenvolvimento da criança, seja porque está implícito em todas as ações da criança (Educadoras dos grupos A, C, D e E), ou porque as ajuda a desenvolverem-se e perceber o que são regras, partilha e respeito (Educadoras dos grupos A, B, C, D e E), contudo esta consciência só foi observada com clareza durante o estudo com os grupos A e E, e talvez um pouco no grupo C. É de salientar que todas as instituições escolares e Educadoras de Infância incluem na sua planificação momentos livres, estando na instituição escolar dos Grupos A, B e C (IPPA) e no Grupo D (JIS) estipulado como norma dedicar a tarde para atividades livres, contudo, estes momentos de atividades livres surgem, quase sempre, após a realização de atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora de Infância.

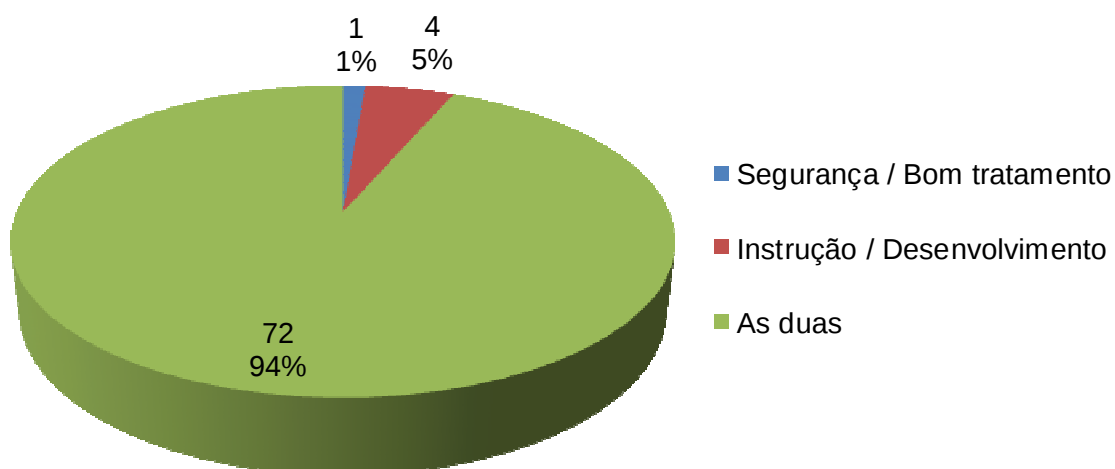
5.2 QUESTIONÁRIOS A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Neste ponto apresenta-se a análise dos questionários realizados aos encarregados de educação que participaram neste estudo. Tendo em consideração a problemática deste estudo e as questões delineadas considerou-se pertinente inquirir os encarregados de educação através de questionário, como forma de abranger um maior número de inquiridos.

Os questionários foram confiados às Educadoras de Infância de cada grupo de crianças, que posteriormente entregaram em mão aos respetivos encarregados de educação. O número total de crianças incluídas neste estudo é de cento e vinte mas, só foram entregues cento e doze questionários por oito encarregados de Educação terem mais que um educando a frequentar o Jardim de Infância. Destes cento e doze questionários foram respondidos e devolvidos às Educadoras setenta e sete, o que resulta num retorno de aproximadamente 69%.

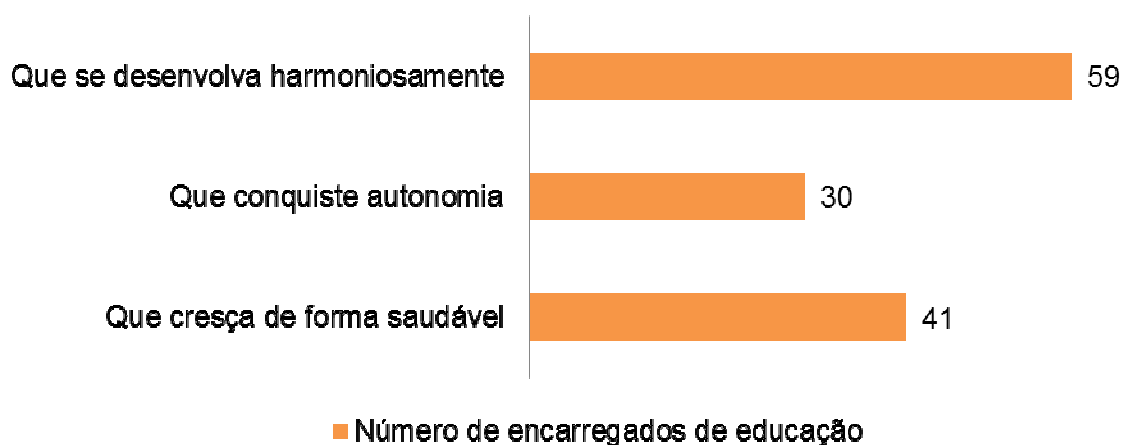
Os dados obtidos foram tratados estatisticamente. Com o intuito de facilitar a leitura dos resultados, os dados foram apresentados através de gráficos. Para cada questão e apresentação dos dados estatísticos foi realizada uma reflexão de forma a garantir uma lógica com os outros dados obtidos através de outros instrumentos.

Gráfico nº1: Questão 1 - O que pretende da instituição escolar onde se encontra o seu educando?



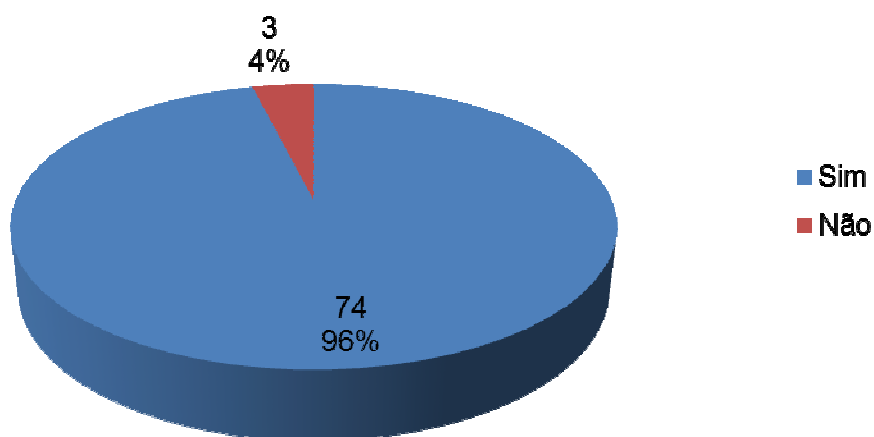
Os resultados desta primeira questão indicam que apenas 1% (1) dos encarregados de educação pretende da instituição escolar apenas que ela garanta bem-estar ao seu educando, já os encarregados de educação que esperam que a instituição escolar onde se encontra o seu educando assegure instrução/desenvolvimento são 5% (4) dos inquiridos. Contudo, a terceira opção de resposta possibilitava a escolha das duas opções anteriores, resposta obtida por 94% (72) dos encarregados de educação. Sendo assim, e de acordo com os resultados obtidos é notório que a maioria dos encarregados de educação deseja que o seu educando esteja inserido numa instituição escolar que proporcione um ambiente de confiança, que proporcione bem-estar, bem como aquisição de conhecimentos e desenvolvimento.

Gráfico nº2: Questão 2 - Que objetivos pretende que sejam alcançados pelo seu educando?



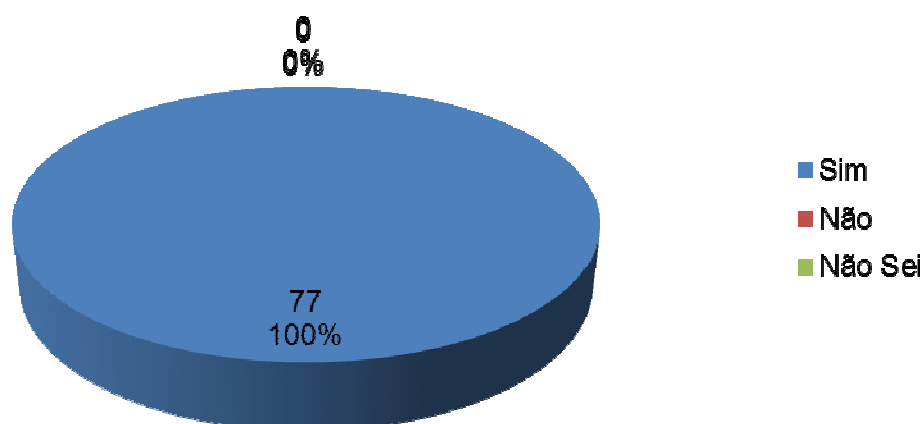
No que respeita a resultados obtidos em relação aos objetivos que os encarregados de educação pretendem que os seus educandos alcancem, as opiniões dividem-se, tendo alguns dos inquiridos respondido a mais do que uma das opções. Pode-se constatar que 77% (59) pretende que o seu educando se desenvolva de forma harmoniosa, 39% (30) que seja uma criança autónoma e 53% (41) pretende que o seu educando cresça de forma saudável. De todas as opções, o desenvolvimento harmonioso da criança foi o objetivo mais escolhido, demonstrando que os encarregados de educação desejam que a criança se desenvolva ao nível psicomotor, cognitivo, pessoal e social, fomentando respostas às necessidades, capacidades, destrezas e conhecimentos.

Gráfico nº3: Questão 3 - Interessa-se pelo que o seu educando realiza durante o dia na instituição escolar?



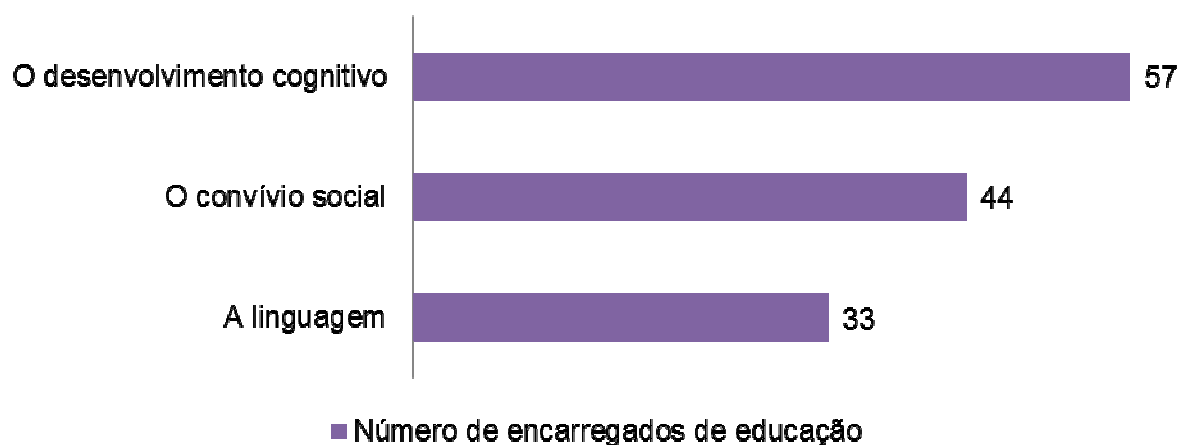
No que concerne ao interesse demonstrado pelas atividades realizadas pelo educando durante o dia na instituição escolar, a grande maioria, 96% (74), afirma fazê-lo, enquanto apenas 4% (3) dos encarregados de educação diz que não se interessa. Estes resultados demonstram que a maior parte dos encarregados de educação está atento em relação ao que preenche grande parte do dia da criança, bem como tem prazer em acompanhar o que esta vai realizando em cada dia que passa na instituição escolar em que se insere.

Gráfico nº4: Questão 4 - Considera importante o desenvolvimento do seu educando?



Quando os encarregados de educação são questionados se consideram importante o desenvolvimento do seu educando, as respostas foram unânimes, 100% (77) afirmaram que sim. Ou seja, embora em questões anteriores, só para alguns dos encarregados de educação o desenvolvimento do seu educando parecesse ser o objetivo primordial que pretendem da instituição escolar, a totalidade de respostas afirmativas a esta questão vem provar que o desenvolvimento do seu educando é importante quando isolado de outros objetivos.

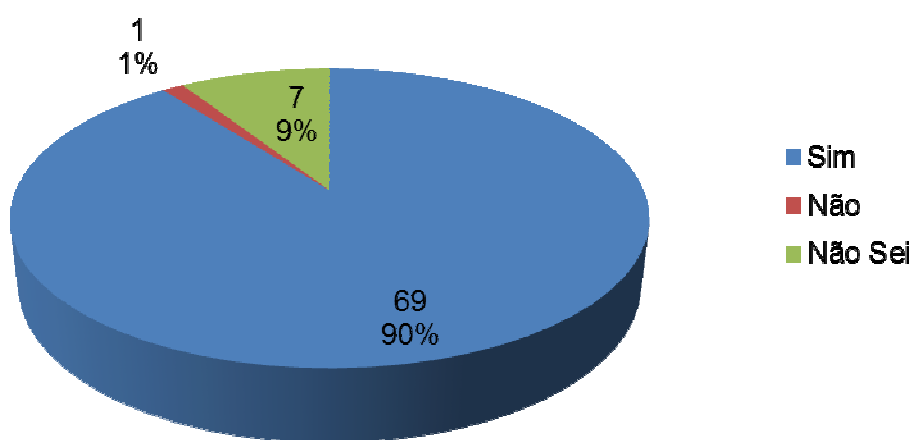
Gráfico nº5: Questão 5 - O que considera importante que a criança desenvolva nesta faixa etária?



No que concerne aos resultados obtidos em relação ao que será importante as crianças desenvolverem em idade de Jardim de Infância verifica-se que as opiniões dividem-se, tendo alguns dos inquiridos assinalado mais do que uma das respostas. Dos resultados

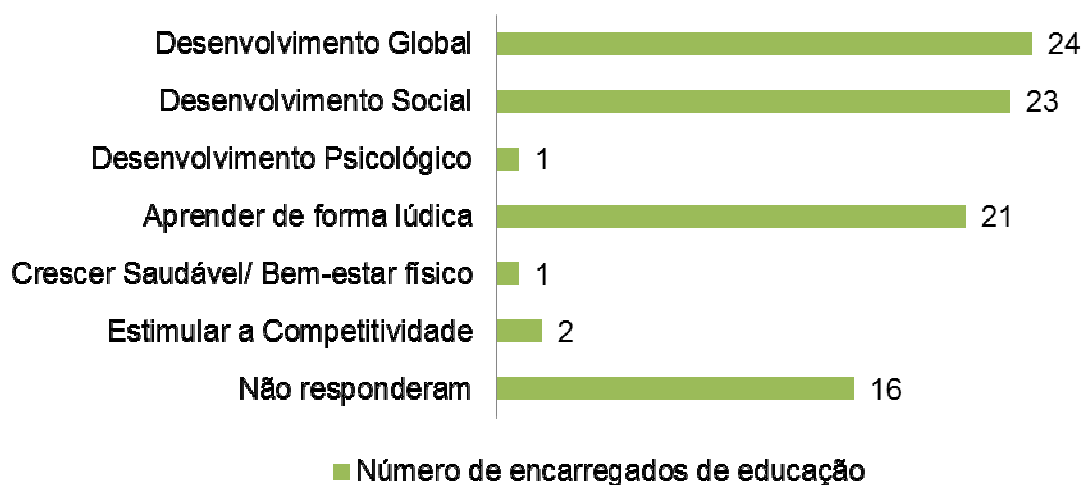
obtidos verifica-se que 74% (57), mais de metade dos inquiridos aponta o desenvolvimento cognitivo como fator importante a desenvolver no Jardim de Infância, 57% (44) indica o convívio social e 43% (33) a linguagem. De todas as opções, o desenvolvimento cognitivo da criança foi o objetivo mais escolhido, demonstrando que os encarregados de educação consideram que, entre a criança se desenvolver a nível cognitivo, a nível social e ao nível da linguagem, preferem o cognitivo aos restantes. É a expressão de uma cultura bastante enraizada.

Gráfico nº 6: Questão 6 - Acha que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança?



A questão colocada em seguida aos encarregados de educação começa a abordar a opinião dos mesmos em relação ao tema jogo e no que este pode ou não contribuir para o desenvolvimento do seu educando. E, a partir dos resultados obtidos, pode-se constatar que a maioria dos encarregados de educação 90% (69) respondeu de forma afirmativa, 9% (7) dos mesmos demonstrou não ter opinião ou estar indeciso na opinião sobre a temática e 1% (1) respondeu de forma negativa. Estes dados podem demonstrar-nos alguma consciência por parte dos encarregados de educação em relação ao papel que o jogo pode ter no desenvolvimento da criança.

Gráfico nº7: Questão 7 - Porquê?



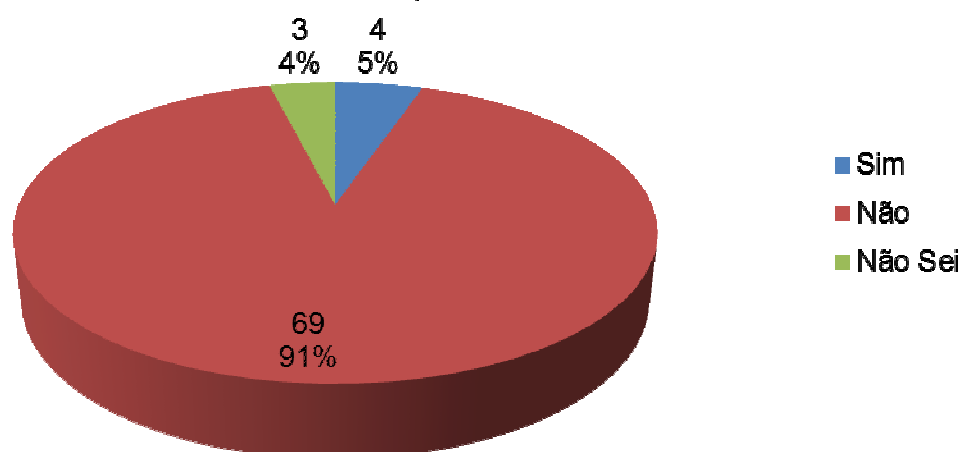
A questão seguinte do questionário é a continuação da anterior e uma questão de resposta aberta, pedindo-se aos encarregados de educação para justificarem as suas escolhas. A análise das respostas afirmativas encontra-se no gráfico nº7, pois das restantes respostas, dos encarregados de educação que responderam que não sabiam 9% (7), só 29% (2) justificaram a sua resposta referindo que consideram que dependerá do jogo contribuir ou não para o desenvolvimento da criança, e 71% (5) não responderam. O único encarregado de educação que respondeu negativamente relativo ao jogo proporcionar desenvolvimento, justificou a sua afirmação dizendo que *“O jogo é apenas uma parte que permite o desenvolvimento da criança, mas falta muito mais, acompanhamento, educação, atenção, ouvir e transmitir valores à criança, etc. Se o jogo reunir tudo isto, então sim.”*, o que poderá transformar a sua resposta negativa na questão anterior numa resposta afirmativa já que justifica que existem outros fatores que em conjunto com o jogo promovem o desenvolvimento da criança, ou seja o jogo contribui mas não é o único fator que proporciona esse desenvolvimento.

No total dos vários resultados obtidos, relativos à justificação de respostas afirmativas anteriores, pode-se constatar que 21% (16) não justificaram a sua afirmação.

Destes testemunhos escritos pode-se retirar que 31% (24) dos encarregados de educação justifica a sua afirmação identificando o jogo como facilitador do desenvolvimento global da criança, quando por exemplo é referido *“Estimula o desenvolvimento de várias competências (cognitivas, sociais, motoras, emocionais, etc.)”*, ou *“Para desenvolver mais as capacidades de aprendizagem, físicas e mentais, que a criança necessita para evoluir mais e melhor.”*, ou até *“Porque o jogo pode apresentar-se como um facilitador da aprendizagem, e desenvolvimento da criança em vários aspetos: físico, cognitivo, social...”*.

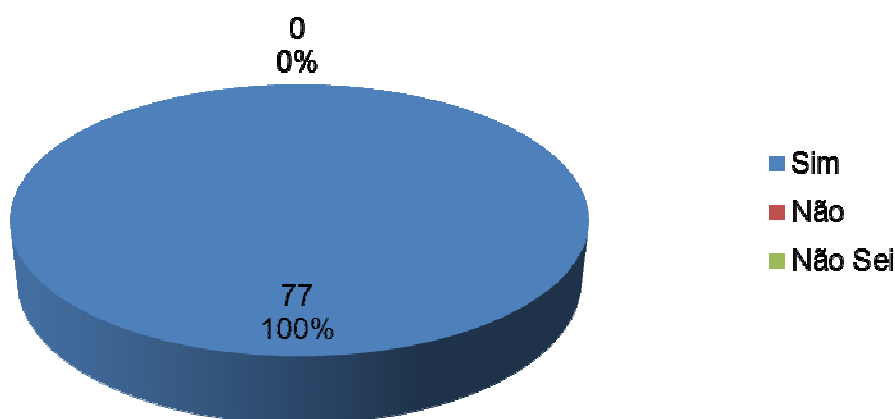
Já 30% (23) dos mesmos afirma que favorece o desenvolvimento social, *“Porque ajuda a criança a respeitar regras, a conhecer as regras e interagir com as outras crianças.”*, ou *“Porque através do jogo, da brincadeira adquirem “conceitos” básicos da vida em sociedade.”*, ou até porque *“Aprende a interagir com outras crianças, aprende a trabalhar em equipa, ganha confiança para tomar decisões, desenvolve o respeito pelos outros, aprende a lidar com vitórias e derrotas, etc.”*. São 27% (21) os encarregados de educação que acreditam que o jogo pode ser uma forma lúdica de a criança adquirir conhecimentos e contribuir para o seu desenvolvimento, quando, por exemplo, mencionam *“Pode ser uma forma divertida de desenvolver muitas capacidades.”*, ou *“Divertido é o jogo e aprendendo de forma alegre é a melhor maneira de aprender.”* ou até *“Porque contribui para o tipo de aprendizagem «aprender brincando» que penso que é muito estimulante.”*. Para além destes resultados mais significativos, 1% (1) afirma que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento psicológico, quando responde *“O jogo é muito importante no desenvolvimento psicológico, uma vez que desperta o interesse e o desempenho das crianças.”*. O mesmo número, 1% (1) diz que o jogo é uma forma de a criança crescer saudável e com bem-estar físico, *“Ajuda-a a crescer saudável e com atividade física.”*. E 3% (2) refere que o jogo poderá estimular a competitividade, característica dos jogos de regras e entre pares, quando por exemplo é referido *“Talvez sirva de desafio, talvez os faça esforçar para serem os melhores, cumprir objetivos.”* Do resultado da análise a esta questão pode-se retirar, a partir das percentagens mais elevadas, que os encarregados de educação consideram que, através do jogo a criança pode desenvolver uma multiplicidade de capacidades, destrezas e conhecimentos, bem como preencher necessidades de tipo social, psicológico e pedagógico. O encarregado de educação que refere o bem-estar físico para crescer saudável, parece entender o jogo apenas como uma atividade física, esquecendo-se de tudo o que implica e poderá ser considerado jogo.

Gráfico nº8: Questão 8 - Será que o tempo gasto no jogo é tempo perdido?



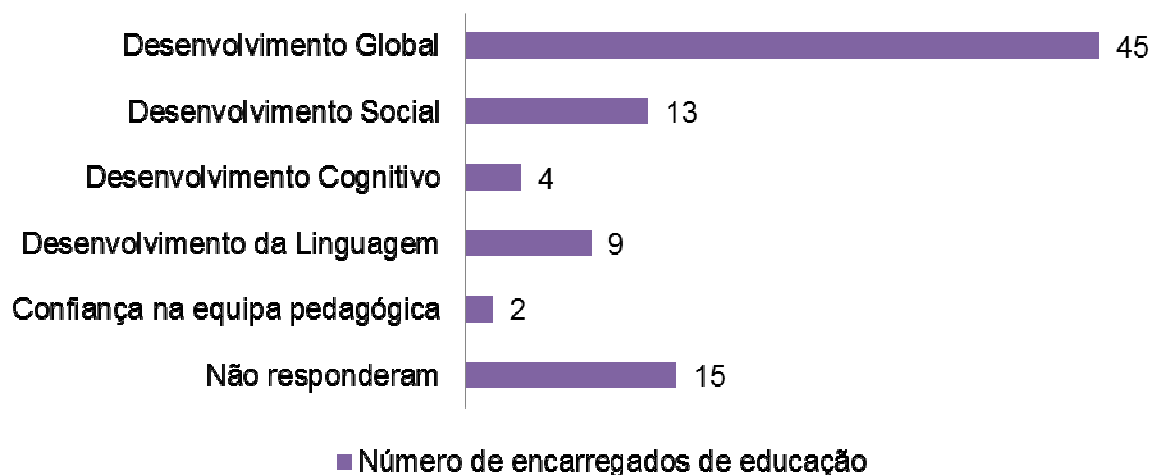
Mantendo-nos na mesma temática, o jogo, e no seguimento das anteriores em que os encarregados de educação demonstraram valorizar o jogo como contributo para o desenvolvimento das crianças, através dos resultados obtidos nesta questão pode-se constatar que a linha de pensamento mantém-se, a maior parte dos encarregados de educação 91% (69) não entende que o jogo seja tempo desperdiçado. Comparando os resultados obtidos no gráfico nº6 e o presente, pode-se constatar que o número de repostas que dizem considerar o jogo como importante para o desenvolvimento da criança (69), corresponde ao número de encarregados de educação que acredita que o jogo é tempo bem aproveitado. Dos restantes resultados 5% (4) dos encarregados de educação afirmam que consideram o jogo tempo perdido e 4% (3) demonstrou estarem indecisos na sua opinião em relação à questão.

Gráfico nº9: Questão 9 - Considera que as atividades realizadas pelo seu educando na instituição escolar que frequenta têm contribuído para o seu desenvolvimento?



Passando à recolha de opinião sobre as atividades realizadas pelas crianças, os resultados desta questão permitem constatar que 100% (77), a totalidade dos encarregados de educação acredita que as atividades realizadas na instituição escolar que o educando frequenta têm sido uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Estes resultados vêm demonstrar que os encarregados de educação valorizam o trabalho e as atividades que são realizadas diariamente no Jardim de Infância tendo como objetivo o desenvolvimento da criança.

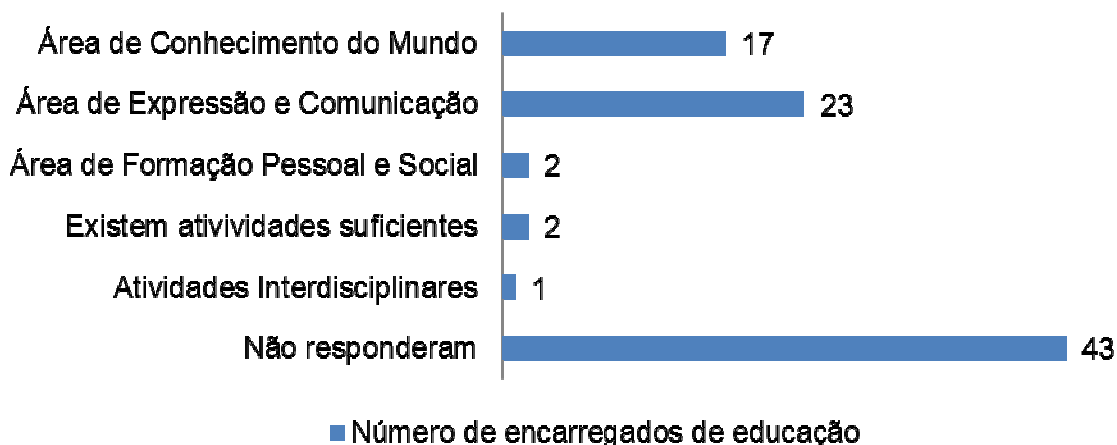
Gráfico nº10: Questão 10 - Porquê?



A questão do questionário que se segue é a continuação da anterior e uma questão de resposta aberta, onde se pede aos encarregados de educação para justificarem as suas afirmações. Das respostas obtidas pode-se constatar que 58% (45) dos encarregados de educação justifica a sua afirmação com o facto de as atividades realizadas na instituição escolar serem proporcionadoras do desenvolvimento global da criança, quando, por exemplo, referem *“São notórios vários desenvolvimentos, nomeadamente linguagem, coordenação motora, raciocínio, etc.”*, ou *“Nos diálogos que mantemos com a nossa filha reflete-se um grande desenvolvimento global obtido através das atividades realizadas no J.I.”*, ou até *“Porque tem crescido, adquirindo ao longo do tempo capacidades motoras, cognitivas e sociais que são fundamentais para o seu desenvolvimento.”*. Já 17% (13) dos encarregados de educação considera que as atividades favorecem o desenvolvimento social, afirmando, por exemplo, *“Ajuda-o a enfrentar os problemas do dia-a-dia, não sendo muito egoísta, ajuda-o a partilhar.”*, ou *“Porque aumenta a sua autoestima, ser responsável e aumenta a capacidade de interação e integração na sociedade.”*, ou até *“Porque aprende regras, aprende valores e aprende a conviver socialmente.”*. São 5% (4) os que afirmam que proporcionam desenvolvimento cognitivo, *“Porque desenvolve as capacidades cognitivas.”*, ou *“Porque ajudam ao desenvolvimento do raciocínio.”*. Destes encarregados de educação, 12% (9) justifica a sua afirmação com a promoção do desenvolvimento da linguagem, quando, por exemplo, é referido *“A cada dia que passa mostra-se mais capaz de fazer bem diversas atividades, bem como a comunicação com os pais e a interação que começa a ser mais eficiente e com sentido.”*, ou *“Porque o torna mais ativo e comunicativo.”*. E 3% (2) dos encarregados de educação que afirma que as atividades realizadas no Jardim de Infância promovem o desenvolvimento justifica-o com a confiança que têm na equipa pedagógica, *“Os resultados revelam, para além do acompanhamento dos pais, o excelente trabalho*

desenvolvido pela educadora no infantário que frequenta.”. De todos os encarregados de educação, foram 19% (15) os que não justificaram a sua afirmação. Destes resultados pode-se retirar que, mais uma vez, o desenvolvimento global da criança, o crescimento saudável e harmonioso, é a evolução que os encarregados de educação mais pretendem para os seus educando.

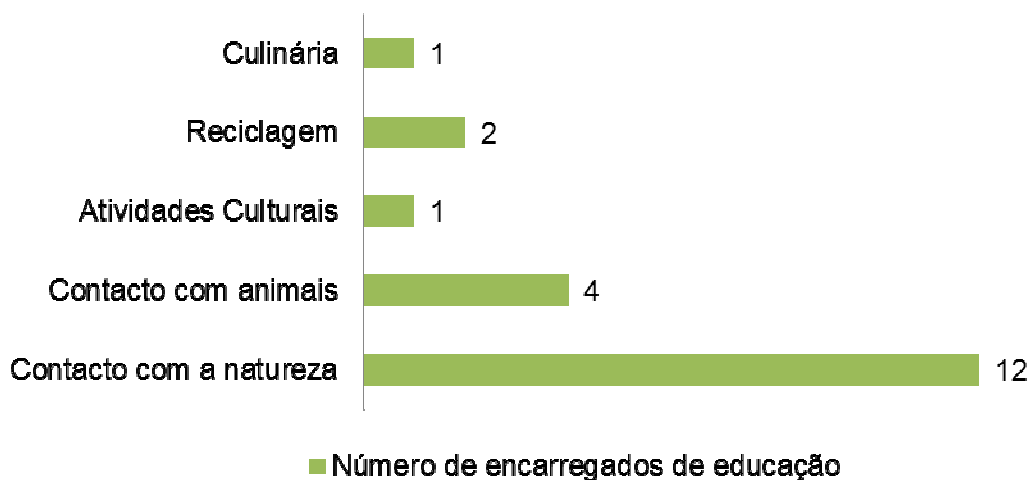
Gráfico nº11: Questão 11 - Indique outras atividades que sugeria para a sala de atividades do seu educando.



Quando é pedido aos encarregados de educação para sugerirem atividades para a sala de atividades do seu educando, optou-se por primeiramente dividir as opiniões dadas em grandes grupos e áreas de conteúdo. Dos primeiros resultados obtidos pode-se constatar que 56% (43), grande parte dos encarregados de educação, não quis sugerir qualquer atividade, podendo este resultado ser interpretado de forma diferente: o inquirido pode não saber o que sugerir, pode não querer ferir e interferir no trabalho da Educadora ou considerar as atividades existentes suficientes, tal como afirmam outros encarregados de educação. Dos encarregados que deram as suas sugestões, vários foram os que referiram mais que uma atividade ou tipo de atividade, existindo por isso respostas que se incluem em diferentes áreas de conteúdo. Das sugestões, 22% (17) propõe atividades que se incluem na área de Conhecimento do Mundo, 30% (23) sugere atividades da área de Expressão e Comunicação, e só 3% (2) referem atividades que se inserem na área de Formação Pessoal e Social. É referido por 3% (2) dos encarregados de educação que consideram as atividades existentes suficientes, e 1% (1) aponta atividades interdisciplinares, o que indica atividades de todas as áreas de conteúdo.

Seguido dos primeiros resultados obtidos, realizou-se a diferenciação dentro de cada área de conteúdo que se segue.

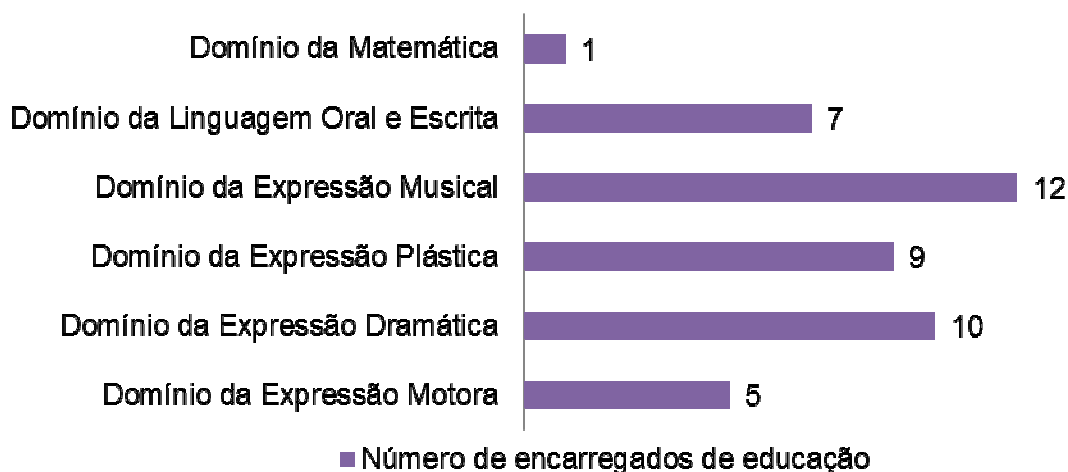
Gráfico n°11a: Área do Conhecimento do Mundo



Começou-se pela Área de Conhecimento do Mundo, área em que se incluem todas as atividades e conhecimentos relativos a ciências, conhecimento do mundo que rodeia a criança, conhecimento de culturas, entre outros. Dos resultados incluídos nesta área de conteúdo pode-se constatar que 16% (12) dos encarregados de educação referiram atividades de contacto com a natureza, nomeadamente “Contacto com a natureza – passeios ao campo, praia e outros locais ao ar livre.”, “*horticultura*”, “*Descobrir a natureza (passeios ao ar livre)*.”, 5% (4) indicam atividades de contacto com animais ao referirem, por exemplo, “*Existência de animal de estimação.*”, 1% (1) dos encarregados de educação sugeriu atividades culturais na sua resposta “*Mais saídas ao exterior (parques, contacto com natureza, atividades culturais)*”, 3% (2) indicou a reciclagem como tema de atividades e 1% (1) referiu culinária como atividade a incluir na sala de atividades do seu educando.

Relativa à Área de Expressão e Comunicação, as categorias utilizadas foram os vários domínios que se incluem nesta área, apesar de alguns estarem interligados.

Gráfico n°11b: Área de Expressão e Comunicação

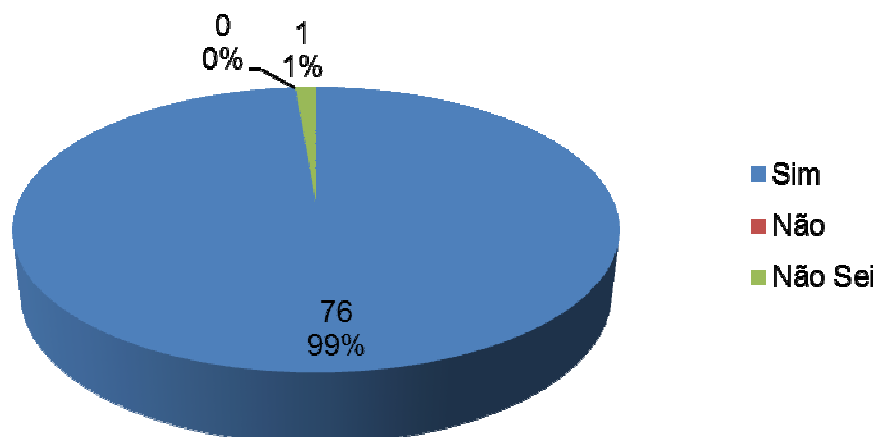


Dos resultados obtidos, 1% (1) dos encarregados de educação referiu atividades do domínio da Matemática, *“exercícios de raciocínio”*, 9% (7) propôs atividades referentes ao domínio da Linguagem Oral e Escrita como, por exemplo, *“Atividades que promovam e estimulem a oralidade.”*, ou *“Mais alfabetização para as crianças 5/6 anos.”*, ou até *“Leitura de histórias”*, e 16% (12) fez referência a atividades pertencentes ao domínio da Expressão Musical, *“Dança”*, *“Música”*. Atividades que se incluem no domínio da Expressão Plástica, domínio que inclui o desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem, entre outros, foram sugeridas por 12% (9) dos encarregados de educação ao referirem *“Mais trabalhos de pintura para desenvolver a criatividade”*, ou *“Trabalhos manuais; artes”*. Atividades abrangidas pelo domínio da Expressão Dramática (jogo simbólico, dramático, entre outros) foram referidas por 13% (10) dos encarregados de educação, quando indicaram *“Expressão dramática”*, *“Representação”*, ou *“interpretação de histórias com teatro mais fantasias”*. Atividades relacionadas com o desenvolvimento da motricidade global e fina, domínio da Expressão Motora, foram propostas por 6% (6) dos encarregados de educação em afirmações como relacionadas, principalmente com destreza manual *“desenhos”*, por exemplo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, embora seja uma área transversal a todas as outras, também induz à educação para a cidadania, característica que foi identificada nas atividades propostas pelos encarregados de educação (2), quando ambos fazem referência a atividades de solidariedade com a população idosa, com indivíduos com alguma deficiência e com a comunidade envolvente (*“atividades com idosos e população em geral.”*, *“Atividades de solidariedade (com idosos/pessoas diferentes)”*).

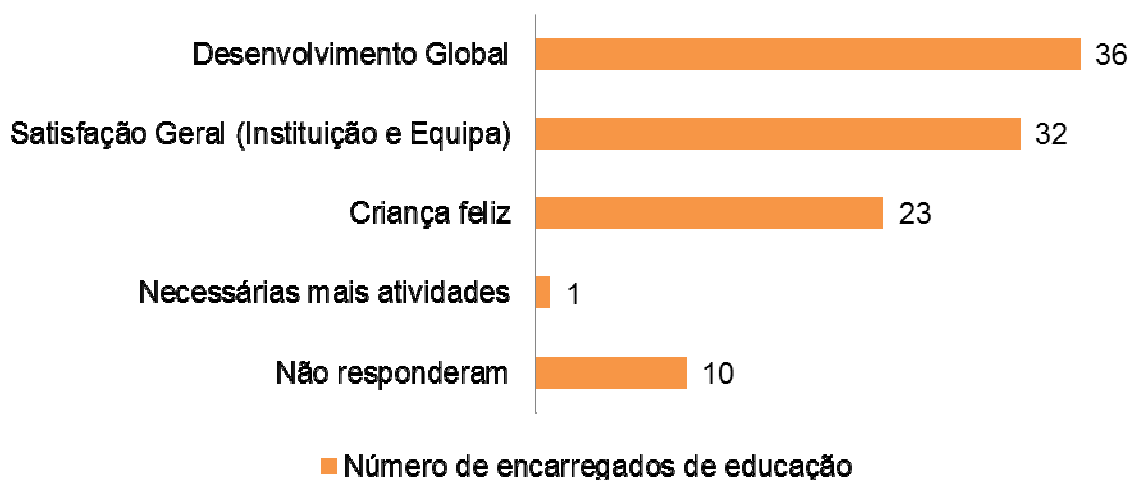
Dos variados resultados obtidos nesta questão pode-se constatar que os encarregados de educação, embora em afirmações anteriores considerem que as atividades desenvolvidas na instituição escolar sejam promotoras do desenvolvimento da criança, denotam que as atividades poderiam ser mais diversificadas, ou que existem algumas falhas no que deveria ser um a promoção de um desenvolvimento global equilibrado, ou até mesmo que o currículo das Educadoras de Infância não estão estruturados de forma a abranger todas as áreas de conteúdo consideradas (OCEPE) como essenciais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem.

Gráfico nº12: Questão 12 - Está satisfeito por o seu educando frequentar esta instituição escolar?



A partir dos resultados obtidos no que respeita a satisfação dos encarregados de educação em relação à frequência do seu educando da respetiva instituição escolar, pode-se constatar que quase a totalidade 99% (76) responde afirmativamente, sendo que o 1% (1) revelou estar indeciso na sua opinião. Ainda que a maioria dos encarregados considerem que existem falhas, ou falta de mais atividades nas instituições escolares, no geral, confiam na mesma e na sua equipa pedagógica ao afirmarem estarem satisfeitos pela frequência do seu educando na respetiva instituição escolar.

Gráfico nº13: Pergunta 13 - Porquê?



A última questão aplicada no questionário é uma pergunta de resposta aberta que visou perceber o porquê das afirmações à questão anterior. Como se pode constatar, as várias respostas obtidas foram organizadas por categorias, sendo que 47% (36) dos encarregados refere o desenvolvimento global da criança como justificação em afirmações como *“Acho que de uma forma geral tem adquirido ótimos hábitos e desenvolvido muito todas as suas*

capacidades.”, ou *“Tem o que considero essencial para ajudar uma criança a crescer saudável e estar bem na sociedade em que vivemos”*, ou até *“Porque parece corresponder às necessidades principais para o desenvolvimento físico e educacional duma criança da sua idade.”*. Das afirmações realizadas, 42% (32) dos encarregados de educação justifica-se com o estar satisfeito de forma geral com a instituição e equipa pedagógica quando referem, por exemplo, *“Reúne as condições que desejávamos ter num infantário (bom ambiente, educadoras, atividades, higiene, etc.)”*, ou *“Gosto do ambiente da escola e sinto confiança nas pessoas de modo que fico tranquila e com a sensação que “fica bem entregue” enquanto trabalho.”*, ou até *“Porque possui bom estabelecimento, bons auxiliares/educadoras sempre simpáticas, colaboradoras dispostas a ajudar no que seja preciso.”*. Continuando, através dos resultados obtidos pode-se constatar que 30% (23) dos encarregados de educação afirma estar satisfeito porque o educando transmite estar feliz na respetiva instituição escolar, constatado em afirmações como *“Gosto da instituição e da equipa que o acompanha.”*, ou *“É feliz!”*, ou até *“Porque o «feedback» que recebo por parte do meu educando é extremamente positivo.”*. É 1% (1) dos encarregados de educação que indica que, embora satisfeito com a instituição considera necessário mais atividades quando refere *“De forma geral sim, mas gostava que fizesse mais atividades.”*, reforçando resposta a questões anteriores. E de todos os que responderam «sim» na questão anterior, 13% (10) não justificou a sua afirmação.

O encarregado de educação que respondeu «não sei» na questão anterior, justificou a sua afirmação com *“Porque acho que às vezes o meu filho é rejeitado pela educadora e isso acho muito mal quando estamos mal dispostos devemos evitar demonstrá-lo no nosso local de trabalho, mais a mais com crianças.”*, mostrando-se incomodado com a atuação da Educadora ao nível pessoal e social.

5.2.1 SÍNTESE GERAL

Em resumo, de acordo com várias respostas obtidas nas diferentes questões e com o intuito de responder à questão em estudo, pode-se constatar que a grande maioria dos encarregados de educação pretende que o Jardim de Infância seja um espaço que garanta a estabilidade emocional, social e cognitiva da criança, ou seja, para além de se preocuparem e estarem despidos e atentos para à ação diária realizada pela criança na instituição escolar, também pretendem desta ação o desenvolvimento harmonioso e global da criança. Mais especificamente em relação ao papel do jogo nesta ação, a maior parte dos encarregados de educação é da opinião que este é propiciador do desenvolvimento da

criança, justificando-se com o preenchimento de diferentes tipos de desenvolvimento. Estes resultados são demonstrativos de que existe, nos encarregados de educação, consciência de que o jogo desenvolve uma multiplicidade de capacidades, destrezas e conhecimentos, tal como preenchem necessidades de tipo social, psicológico e pedagógico, contudo a noção e afirmação de que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento humano, foi pouco referido, pretendendo, a maioria, que adquira ou desenvolva alguma coisa para além da simples ação do brincar por brincar.

CONCLUSÕES

O Jogo é uma das formas mais espontânea de comportamento na infância. Ela traduz a capacidade de explorar, experienciar e partilhar sentimentos de forma autêntica, convertendo o jogo num elemento fundamental para o desenvolvimento da criança a todos os níveis. A criança ao jogar descobre o mundo e como este funciona de uma forma livre e gozosa, bem como aprende mais facilmente através do jogo, facto que os Educadores de Infância conhecem, mas que nem sempre contemplam como valor educacional.

Por isto, o problema com que iniciei a pesquisa foi o de constatar que as atividades que são apresentadas pelo Educador de Infância às crianças nem sempre são programadas a pensar na criança, sentindo, por isso, a necessidade de aprofundar o sentido que o jogo representa para o desenvolvimento da criança e de analisar as concepções e a prática dos profissionais no seu dia-a-dia nos Jardins de Infância, bem como saber qual a consciência que toda a comunidade escolar tem em relação ao jogo como um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. Neste sentido propus-me pesquisar a importância do jogo no desenvolvimento da criança para, em seguida, poder investigar e identificar: qual a importância que o Educador de Infância dá ao jogo e a relação que estabelece com o desenvolvimento da criança; qual é a intenção e como são organizadas as atividades estipuladas pelo Educador de Infância; e que concepção têm os encarregados de educação sobre as atividades do Jardim de Infância, o jogo e o desenvolvimento da criança. Tudo isto de forma a verificar, por um lado, a importância atribuída teoricamente ao jogo e por outro, esclarecer a importância dada ao jogo pelos Educadores de Infância e pelos encarregados de educação.

Para o cumprimento deste projeto, iniciou-se pelo enquadramento teórico fundamentando a importância do jogo no desenvolvimento da criança através da teoria de Jean Piaget, do ambiente de aprendizagem construtivista, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, bem como nos currículos e modelos de currículo na educação pré-escolar. Fixamos como objetivos da pesquisa verificar como na prática o jogo ocupa importância no planeamento do dia-a-dia do Jardim de Infância e recolher juntos dos interventores a sua opinião sobre a mesma importância. De seguida e efetuando uma investigação de cariz qualitativo, para os grupos de crianças utilizou-se a observação participante da ação na sala de atividades, os Educadores de Infância foram abordados através de entrevista, e de forma a confirmar alguns dados obtidos nas observações, e os encarregados de educação responderam a um questionário de perguntas abertas e fechadas.

Dos resultados obtidos e em resposta às questões de estudo pode-se referir que dos grupos de Jardim de Infância em estudo, na prática, dentro de cada instituição escolar podem existir tantas variações de currículos quantas as Educadoras de Infância e grupos de crianças existam. Pois, como se pôde constatar, nenhuma das Educadoras de Infância em estudo segue uma metodologia específica, embora com algumas características idênticas todas diferentes, com a sua própria metodologia de acordo com o que acredita e considera ser o melhor de cada metodologia. Dentro destas metodologias é essencial que os Educadores de Infância adequem o seu currículo, a sua prática, às necessidades das crianças, pois nele estão incluídas todas as atividades, planeadas ou não, um currículo que deve existir apenas como orientador das atividades. Neste contexto, estas características foram, de acordo com os resultados, identificadas na acuidade demonstrada pelas Educadoras de Infância na planificação das atividades, que são realizadas atempadamente, tendo em consideração as características do grupo, acrescentando uma das Educadoras que tenta incluir nas atividades todas as áreas de conteúdo, bem como na flexibilidade destas planificações e na realização de atividades não planeadas, facto que a maioria das Educadoras contempla.

No que concerne à conceção que os Educadores de Infância têm sobre o jogo e que preocupação que nutrem pelo jogo quando planeiam o dia-a-dia no Jardim de Infância, os dados obtidos revelam-nos que as Educadoras de Infância em estudo consideram o jogo um elemento importante para o desenvolvimento da criança. Porém, mesmo acreditando que a criança aprende e se desenvolve através do jogo, a dificuldade é justificarem tal afirmação, tal como havia sido referido por Kamii (2003) e a teoria de Piaget.

Embora o jogo seja o método de se adquirir qualquer aprendizagem, porque requer raciocínio, atenção e como geralmente é feito por pares, implica partilha de saberes e sentimentos, o jogo, na maior parte dos grupos em estudo, só se encontra presente na ação da criança e estimulado pela Educadora em momentos livres. Contudo é de salientar que todas as instituições escolares e Educadoras de Infância incluem na sua planificação momentos livres, apesar destes momentos de atividades livres surgirem, quase sempre, após a realização de atividades estruturadas e dirigidas pela Educadora de Infância.

Relativamente à opinião dos encarregados de educação sobre o jogo e a importância dada às atividades que decorrem no Jardim de Infância dos seus educandos, os dados obtidos revelam-nos que a maior parte dos encarregados de educação é da opinião que este é propiciador de desenvolvimento de uma multiplicidade de capacidades, destrezas e conhecimentos, como também preenchem necessidades de tipo social, psicológico e pedagógico. Dizem preocuparem-se e estarem despidos e atentos para à ação diária

realizada pela criança na instituição escolar, também pretendem desta ação o desenvolvimento harmonioso e global da criança.

Assim sendo, poderá concluir-se que as instituições escolares, Educadores de Infância e encarregados de educação vão tendo alguma consciência de que o jogo pode proporcionar múltiplos desenvolvimentos na criança, sendo por isso essencial na vida da mesma. Contudo será importante referir que, embora exista consciência, a inclusão do jogo na vida da criança nem sempre é a ideal e muitas vezes esquecida. O jogo continua a ser encarado como um momento de recompensa por alguma tarefa cumprida, ou como forma de preencher o tempo livre que a criança tem. Nas instituições escolares existe a consciência do jogo como promotor do desenvolvimento, mas este, na maior parte das vezes, não é utilizado como forma lúdica, criativa, simples e motivante para a aquisição de saberes e competências básicas, e sim apenas como simples momento de prazer e para promover atividades livres.

Há muito mais a fazer e a consciencializar, já que encontram-se Educadores de Infância conscientes e que colocam em prática esse saber, mas também existem os que embora conscientes do valor do jogo se encontram acomodados à rotina que foram estabelecendo ao longo dos seus anos de serviço. É necessário alertar e criar Educadores despertos e mais ativos no seu saber e no seu papel enquanto construtores deste ser em crescimento que é a criança, e promotores do pleno desenvolvimento da sua personalidade. As crianças devem ter acesso a uma educação pré-escolar de qualidade, usufruindo de todos os seus benefícios. Os pais, também com um importante papel na educação da criança deverão criar condições para que a criança cresça de forma harmoniosa e saudável, não podendo ser um entrave para que os Educadores de Infância deixem de realizar o que consideram ser o melhor que podem transmitir para a criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. (trad.) (2000). *O direito à Educação - Um direito para todos durante toda a vida*. Porto: Edições ASA.
- APEI (2001). *Pensar o Currículo em Educação de Infância*. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, D. (1999). *Piaget – Um questionamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- David, M. (1997). *A criança dos 2 aos 6 anos – Vida afectiva e problemas familiares*. Mem Martins: Edições CETOP.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.
- Esteves, A. J. (1999). A investigação-acção. In: Silva, A. S. & Pinto, J. M. *Metodologia das ciências sociais*. (10ªed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fachada, M. (2003). *Psicologia das relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo Lda.
- Fernandes, G. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*, Biblioteca das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2001). Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.
- Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Org.), Katz, L., Micclellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione.
- Freire, J. B. & Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Glasersfeld, E. (1996). *Construtivismo Radical - Uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gonzalez, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, A. (1996). *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohman, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Kishimoto, T. M. (1998). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T.M. (2002). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. In: *Revista Educação e Pesquisa*. V.27, nº 2, pp. 229-245.
- Kishimoto, T. M. (org) (2005). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Lebovici, S. (1988). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia de desenvolvimento Cognitivo – Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Luz, J. (1994). *Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Macedo, L. (1995). Os jogos e a sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 5-10.
- Marcondes, M. (2001). *Brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ministério da Educação [ME] (1997). *Orientações Curriculares: para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). *Entrevista*, In *Semanário Revista Visão* n.º 553, de 9 de Outubro, pp. 19-21.
- Nicolau, M. (2000). *A educação pré-escolar: fundamentos e didáctica*. São Paulo: Editora Ática
- Nunes, P. (1998). *Educação lúdica - o prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, M. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. & Poupá, C. (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perraudeau, M. (1998). *Piaget Hoje – Respostas a uma controvérsia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Phaneuf, M. (2005). *Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação*. Loures: Lusociência.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – Equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus
- Piaton, G. (1979). *Educação e Socialização*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. & Carvalho, P. (1987). Os Jardins-Escolas João de Deus. *Cadernos de educação de infância*. Lisboa: Edição APEI. Nº 4 Outubro, Novembro, Dezembro.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância – Marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, J. (1983). Ensaio sobre Educação II. *O Falar das Letras*. Livros Horizonte.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1ºCEB*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, H. (2005). *Introdução à psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, A. (2004). O Educador como Prático Reflexivo... e a Construção da sua Identidade Profissional. *Cadernos de Educação de Infância* 71, pp. 8-13.
- Spodek, B. (Org) (2002). *Manual de Investigação em Educação da Infância*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora artes Médicas.
- Sutherland, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trillo, F. (Coord.) (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações Curriculares à prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.
- Vygotsky, L. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Legislação

- Constituição da República Portuguesa (1999). Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Aprova o Regime de Autonomia, Administração. e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário. Diário da República nº 102, I Série A, p. 1988(2)-1988(14).
- Decreto-Lei nº 240/01, de 30 de Agosto. Define o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. Diário da República nº 201, I Série A, p. 5569-5572.
- Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de Agosto. Define o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância. Diário da República nº 201, I Série A, p. 5572-5575.
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República nº 34, I Série A, p.670-671.

Páginas de Internet

- www.highscope.org acedido em 5, 8 e 13 de Dezembro de 2011.
- www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm acedido em 8, 9 e 13 de Dezembro de 2011.
- www.fmh.utl.pt/cmotricidade/dm/textoscn/jogonacrianca.pdf acedido em 15 e 16 de Novembro de 2011.
- <http://www.giase.min-edu.pt> acedido em 1 e 3 de Dezembro de 2011.

ANEXOS

Anexo I

Grelha de Observação

Sala: _____

Data: _____

Sala			Observações
Espaço amplo	HS		
Áreas	HS JD MEM		
Materiais interessantes	HS		
Materiais organizados	HS		
Materiais acessíveis	HS		
Materiais etiquetados	HS		
Locais de exposição nas áreas	HS		
Paredes como expositores	MEM		
Quadro com planificação	MEM		
Lista semanal de projetos	MEM		
Quadro semanal de tarefas	MEM		
Mapa de presenças	MEM		
Diário de grupo	MEM		
Decoração simples	JD		
Arquitetura funcional	JD		
Sala 3 e 4 anos com mesas de grupo	JD		
Sala 5 anos com mesas individuais	JD		
Materiais: sensorial, motor, físico, trabalhos manuais, atividades plásticas, aprendizagem da matemática	JD		
Organização de acordo com faixa etária	JD		

Papel do Educador			Observações
Cria oportunidades de aprendizagem	HS		
Observador, atento	HS		
Criativo	HS		
Desafiador	HS		
Incentiva a ação	HS		
Apoio na aprendizagem ativa	HS		
Ajuda na resolução de problemas	HS		
Estrutura a sala com áreas	HS		
Regulador de liberdade – estabelece limites	MEM		
Intervém quando solicitado	MEM		
Colabora na planificação de atividades	MEM		
Educador com pedagogia diretiva	JD		
Atividades planeadas de acordo com cada criança	JD		
Disciplina ativa sem prémios ou castigos	JD		

Organização / Ação da Criança			Observações	Tempo
Rotina diária estruturada	HS JD			
Rotina: planejar-fazer-rever	HS			
Rotina:				
Acolhimento	JD MEM			
Planificação em conselho	MEM			
Cumprimentar, cantar, falar e deixar falar	JD			
Atividades e projetos	MEM			
Atividades de livre escolha preparadas na sala	JD			
Tema de vida	JD			
Exercícios de movimento	JD			
Jogos de mesa ou exercícios de Matemática	JD			
Exercícios de memória visual	JD			
Pausa	MEM JD			
Comunicação de aprendizagens feitas	MEM			
Higiene e almoço	MEM JD			
Higiene e repouso ou recreio	JD			
Atividades de recreio	MEM			
Atividade cultural coletiva	MEM			
Atividades de expressão plástica e trabalhos manuais	JD			
Lanche	JD			
Balanço em conselho	MEM			
Brincadeira livre, jogos de mesa, filmes, etc.	JD			

Organização /Ação da Criança (continuação)			Observações	Tempo
Aprendizagem ativa	HS			
Ação direta sobre os objetos	HS			
Exploração de novas experiências	HS			
Explorar diferentes formas de uso dos jogos	HS			
Formação democrática	MEM			
Crianças responsáveis pela participação do Educador	MEM			
Crianças escolhem o que fazer – planificação	MEM			
Partilha de informação e experiências	MEM			
Grupos heterogêneos	MEM			
Alunos como intervenientes	MEM			
Crianças com o Educador e através de projetos definem normas de grupo	MEM			
Registo de informação que a criança dá	MEM			
Saída uma vez por semana	MEM			
Temas de vida	JD			
Materiais didáticos de Matemática	JD			
Cartilha Maternal	JD			

[illegible]

Anexo II

Guião da Entrevista

Tema: O jogo no desenvolvimento da criança

Objetivos gerais: Esta entrevista tem como objetivo investigar a consciência que os Educadores de Infância têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança, e a intenção com que planeiam o dia-a-dia das crianças. Por isso serão entrevistados Educadores de Infância das instituições escolares com a valência de Jardim de Infância em estudo.

Bloco A Legitimação da entrevista	• Identificação pessoal • Justificação da escolha do tema • Garantia de confidencialidade • Motivação do entrevistado	Estou a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona, e o tema que escolhi para a minha dissertação é O jogo no desenvolvimento da criança. Desta forma e através desta entrevista, pretendo verificar como o jogo é entendido por educadores de infância no desenvolvimento da criança. Agradeço da sua colaboração, pois é uma mais-valia para toda a pesquisa, garantindo que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevista.
---	---	--

Bloco B Caracterização da Educadora	Recolha de dados Pessoais e Profissionais da Educadora	- Que idade tem? - Quantos anos de serviço tem como Educadora de Infância? - Há quantos anos trabalha na Instituição? - Qual a sala e/ou faixa etária em que se encontra a lecionar? - Segue algum modelo de currículo? - Fale-me sobre o método curricular que utiliza, a sua importância e o que mais valoriza no mesmo. Porquê(s)? - De que forma organiza a sala de atividades? Porquê? - Tem sido fácil a gestão da sala? Porquê? - Interfere nas atividades programadas? De que forma?
--	--	--

Bloco C Desenvolvimento da Criança	Recolha de dados sobre a opinião, participação e expectativas	- Quando entra na sala e observa o seu grupo de crianças, o que pensa deles? Quem são? O que pensam? Como se desenvolvem? - Fale-me sobre a estruturação do currículo que incrementa tendo como objetivo o desenvolvimento da criança.
---	---	---

Bloco D Lúdico – Jogo	Recolha de dados sobre a opinião, prática, expectativas e importância do jogo	- Fala-se muito em jogo nestas idades, como definiria o conceito de jogo? - Qual é a sua opinião em relação ao jogo e de que forma o considera importante para as crianças? - Inclui o jogo na rotina diária da criança? Quando e como o faz? - As crianças têm oportunidade de escolher o jogo que pretendem utilizar?
--	---	--

		• Que jogos disponibiliza e o que pretende promover com cada um deles? • Participa nos momentos de jogo das crianças? De que forma? • Como pode ajudar as crianças a jogar?
--	--	---

Bloco E Ação na sala de atividades O Jogo no desenvolvimento da Criança	• Recolha de dados sobre a opinião, prática e expectativas	• Que tipos de atividades são suscetíveis de serem desenvolvidas no espaço sala? Como são pensadas, organizadas e desenvolvidas? • Fale-me do jogo nas rotinas diárias da sala (importância, inclusão e forma de inclusão) • Considera que o jogo ajuda no desenvolvimento de todas as capacidades da criança? • Relacione o desenvolvimento da criança com as suas expectativas relativamente à utilização do jogo.
---	--	---

Anexo III

Roteiro Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Tema: O jogo no desenvolvimento da criança

Objetivos gerais: Este questionário tem como objetivo investigar a consciência que os encarregados de educação têm da importância do jogo para o desenvolvimento da criança, e que importância dão às atividades que os seus educandos realizam no Jardim de Infância. Por isso serão entregues questionários aos encarregados de educação das instituições escolares com a valência de Jardim de Infância em estudo.

Bloco A Legitimação do questionário	• Identificação pessoal • Objetivo do questionário • Explicação do questionário • Motivação do inquerido	Este questionário é um instrumento metodológico que se enquadra numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a fim de que seja possível produzir a dissertação respetiva. Este pretende recolher informações sobre as expectativas dos pais/encarregados de educação a respeito do que é e se faz no Jardim de Infância. De seguida, apresentam-se algumas questões a que se solicita que responda com sinceridade, exprimindo a sua opinião, uma vez que não há respostas certas ou erradas. A sua opinião é muito importante. Agradeço desde já a sua colaboração.
---	--	---

Bloco B Jardim de Infância e Atividades	• Recolha de dados sobre a opinião, expectativas e interesse	• O que pretende da instituição escolar onde se encontra o seu educando? - Segurança/bom tratamento - Instrução/desenvolvimento - As duas • Que objetivos pretende que sejam alcançados pelo seu educando? - Que cresça de forma saudável - Que conquiste a autonomia - Que se desenvolva harmoniosamente • Interessa-se pelo que o seu educando realiza durante o dia na instituição escolar? - Sim - Não • Indique outras atividades que sugeria para a sala de atividades do seu educando:
--	--	--

Bloco C Desenvolvimento da Criança	• Recolha de dados sobre a opinião e expectativas	• Considera importante o desenvolvimento do seu educando? - Sim - Não - Não Sei • O que considera importante que a criança desenvolva nesta faixa etária? - A linguagem - O convívio social - O desenvolvimento cognitivo • Considera que as atividades realizadas pelo seu educando na instituição escolar que frequenta têm
---	---	---

		contribuído para o seu desenvolvimento? - Sim - Não - Não Sei • Porquê? • Está satisfeito por o seu educando frequentar esta instituição escolar? - Sim - Não - Não Sei • Porquê?
--	--	--

Bloco D Jogo	• Recolha de dados sobre a opinião e expectativas	• Será que o tempo gasto no jogo é tempo perdido? - Sim - Não - Não Sei • Acha que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança? - Sim - Não - Não Sei • Porquê?
-----------------------------------	---	--

Anexo IV

Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Este questionário é um instrumento metodológico que se enquadra numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a fim de que seja possível produzir a dissertação respetiva. Este pretende recolher informações sobre as expectativas dos pais/encarregados de educação a respeito do que é e se faz no Jardim de Infância.

De seguida, apresentam-se algumas questões a que se solicita que responda com sinceridade, exprimindo a sua opinião, uma vez que não há respostas certas ou erradas. A sua opinião é muito importante. Agradeço desde já a sua colaboração.

Preencha, sempre que possível, com um X ☐

Que idade tem o seu educando?

2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
☐	☐	☐	☐	☐

1. O que pretende da instituição escolar onde se encontra o seu educando?

Segurança/bom tratamento ☐

Instrução/desenvolvimento ☐

As duas ☐

2. Que objetivos pretende que sejam alcançados pelo seu educando?

Que cresça de forma saudável ☐

Que conquiste a autonomia ☐

Que se desenvolva harmoniosamente ☐

3. Interessa-se pelo que o seu educando realiza durante o dia na instituição escolar?

Sim ☐ Não ☐

4. Considera importante o desenvolvimento do seu educando?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

5. O que considera importante que a criança desenvolva nesta faixa etária?

A linguagem ☐

O convívio social ☐

O desenvolvimento cognitivo ☐

6. Acha que o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da criança?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

7. Porquê?

8. Será que o tempo gasto no jogo é tempo perdido?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

9. Considera que as atividades realizadas pelo seu educando na instituição escolar que frequenta têm contribuído para o seu desenvolvimento?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

10. Porquê?

11. Indique outras atividades que sugeria para a sala de atividades do seu educando:

12. Está satisfeito por o seu educando frequentar esta instituição escolar?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

13. Porquê?

Terminou o preenchimento deste questionário.

Muito obrigado pela colaboração.