



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Ana Raquel Gonçalves Ferreira

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

Orientado por:

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira
Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança

2018



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Ana Raquel Gonçalves Ferreira

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

Orientado por:

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira
Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança

2018

“As crianças aprendem muito rapidamente. Ao brincarem, não só estão a explorar o ambiente à sua volta como também a desenvolver a sua própria identidade.”

Joana Vilar

Agradecimentos

Consciente que o resultado deste trabalho reflete não só o nosso esforço, mas também o envolvimento de outros, sendo muitas as pessoas que colaboraram comigo de forma direta ou indireta, quero deixar aqui o meu sincero reconhecimento e agradecimento.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira e Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira, pelo constante apoio, estímulo, disponibilidade, profissionalismo, incentivo e exigência constante com que desempenharam o seu papel.

Aos profissionais das instituições onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, em particular às minhas educadoras cooperantes, pelo apoio, partilha de saberes e carinho sempre manifestado.

Um carinho muito especial para as crianças da sala dos 2 anos de idade (2015/2016) da creche, e às crianças de 5 anos de idade (2016/2017) do Jardim de infância, por terem sempre manifestado uma alegria e entusiasmo contagiante que pudemos partilhar e vivenciar.

À minha colega e amiga, Veronica Wanza, pelo apoio, amizade, companheirismo e troca de experiências e saberes.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão, pelo apoio, incentivo e paciência demonstrada não só nesta etapa da minha vida, mas ao longo dela.

A todos os que me apoiaram e que, com a sua ajuda e estímulo, contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

A todos muito OBRIGADA!

Resumo

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) trata sobre os jogos realizados na Creche e no Jardim de Infância. Apresenta-se uma contextualização histórica acerca do Jogo, fazendo referência ao facto de o jogo, em séculos passados (aproximadamente até à baixa Idade Média), ter sido entendido apenas como uma tarefa, não como um divertimento. Os benefícios dos jogos são tantos que até hoje não se conseguiu determinar completamente os ganhos na realização destes para as crianças. Neste relatório são abordados os estádios de desenvolvimento das crianças e os jogos que se devem realizar de acordo com o seu nível de aumento das faculdades itlectuais, enquadrando-o dentro do estádio de desenvolvimento Pré-Operacional, segundo Piaget. Relativamente à metodologia utilizada, esta procura enquadrar-se no âmbito dos estudos sobre a educação, sendo a metodologia qualitativa a usada neste relatório. A recolha de dados fez-se, essencialmente, pelo recurso a notas de campo, registos fotográficos, inquéritos elaborados e simultaneamente entregues aos pais e pela análise documental. Refletindo acerca da problemática da importância do jogo nos contextos de Creche e do Jardim de infância, surgiu a seguinte questão orientadora do estudo desenvolvido no presente relatório: *Como utilizar os jogos no dia-a-dia da criança em contexto de Creche e Jardim de infância?* Sendo que os objetivos delimitados para a investigação são: *i) Analisar o tipo de jogos existentes em cada sala de atividades; ii) Perceber a forma como as crianças brincam com esses jogos; iii) Identificar quais os jogos mais usados pelas crianças; iv) Investigar quais as percepções das crianças acerca dos jogos que realizam.* Procura-se, ao longo do presente relatório, que todos eles sejam respondidos de uma forma clara e coerente. Ao longo da PES, foram dinamizados vários jogos. Neste relatório faz-se a descrição e análise de cinco deles. Estes jogos surgiram por indicação dos pais/mães das crianças: eram jogos que eles jogaram na sua infância. Deste modo, houve uma articulação com as famílias e uma valorização da experiência pessoal dos pais que foi recriada e revivida pelas crianças. Dos jogos indicados pelos pais/mães, foram seleccionados, pelas crianças, 2 jogos para a Creche e 3 jogos pelas crianças de Jardim de infância. Verificou-se que esta estratégia constitui-se como um excelente recurso pedagógico pelo facto de envolverem e motivarem as crianças. O uso pedagógico dos jogos instituiu-se como um fator fundamental para a aprendizagem de regras sociais e para o desenvolvimento de competências relacionais.

Palavras chave: jogo, brincar, criança, infância, educação

Abstract

This Supervised Teaching Practice Report is about games that take place in Nursery and Kindergarten. In first place it presents an historical contextualization about the Game, making reference that the Game, in the past centuries (until de Middle Age), was seen only as an assignment and not as a fun practice. There are so many benefits associated do the games that, in our days, it was not yet possible to determine the real benefits on children. This report discusses the stages of development of children and the games that are appropriated in each stages, promoting their intelectual habilities, according to Piaget's Pre-Operational Stage. The methodology used in this report fits whitin the edutcatational studies, beign the qualitative methodology the one used on this report. The data collection was made, essentially, using field notes, photograph records, surveys delivered to parents and documental analysis. Reflecting on the importance of the game in the context of Nursery and Kindergarten, the guiding question of this report emerges: "How to use the games in the child's daily life in the Nursery and Kindergarten?" The main goals of the present investigation are: i) Analyze the type of games that exists in each activity playing room, ii) Knowledge the way how the children play with these games; iii) Identify wich games the children prefer to play; iv) Knowledge the perceptions of the children about the games they play. All of this goals are answered in a clear, coherent and perceptible along this Report. Over the progress of this report, various games were developed, analyzing five of them. The games were indicated by the parents, based on the games played on their childhood. In this way, there was an articulation with the families and a valorization of the personal expericence of the parents, that was recriated and revived by the children. According with the games proposed by the parents, were selected, by the children, 2 games for the Nursery and 3 for the Kindergarten. It is concluded that this strategy is an excellent pedagogical resource because the games involve and stimulate children. The pedagogical use of the games are a fundamental factor for learning the social rules and for development of relational skills.

Keywords: game, play, children, childhood, education

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral	xi
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos	xv
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. Perspetiva de Piaget	6
1.1.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	7
1.1.1.1. Estádio Sensório-Motor (0 aos 2 anos).....	8
1.1.1.2. Estádio Pré-Operatório (2 aos 7 anos)	8
1.2. Perspetiva de Vygotsky (cognitivo).....	9
1.3. Perspetiva de Bruner (cognitivo)	10
1.4. Contextualização histórica sobre o jogo	11
1.5. O Brincar.....	15
1.6. Aspetos a desenvolver pela criança enquanto brinca.....	17
1.6.1. Desenvolver a imaginação e a criatividade.....	17
1.6.2. Promover as competências sociais.....	19
1.6.3. Desenvolver competências físicas	20
1.6.4. Trabalhar as emoções	20
1.6.4. Síntese	22
1.7. Modelos Curriculares.....	23
1.7.1. Modelo Curricular High/Scope.....	23
2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica	27
2.1. Caraterização do contexto de Creche.....	27
2.1.1. A instituição	27
2.1.2. O grupo de crianças	29
2.1.3. Rotina diária.....	33

2.2.	Caraterização do contexto de Jardim de infância	35
2.2.1.	A instituição	35
2.2.2.	O grupo de crianças	38
2.2.3.	Caraterização da sala de atividades.....	39
2.2.4.	A rotina diária	40
3.	Metodologia de investigação do estudo	43
3.1.	Problema e questões de pesquisa	43
3.2.	Opções metodológicas	44
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	45
3.3.1.	Observação participante.....	46
3.3.2.	Notas de campo e registos fotográficos	47
3.4.	Análise de dados	47
4.	Apresentação e análise das experiências de ensino/ aprendizagem	49
4.1.	Experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche.....	50
4.1.1.	Jogos em Creche	54
4.2.	Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto Educação Pré-escolar	63
4.2.1.	Jogo do pneu	69
4.2.2.	Cabra cega.....	72
4.2.3.	Jogo da malha	76
5.	Considerações finais.....	83
	Referências bibliográficas	89

Índice de Figuras

Figura 1: Jogos Infantis – Pieter Brugel. (Bacocina, (s.d), p. 511)	12
Figura 2 "Roda da aprendizagem" - Modelo Curricular High/Scope.....	25
Figura 3- Gráfico representativo das escolhas dos jogos da Creche	53
Figura 4- Gráfico representativo das escolhas dos jogos da Creche	53
Figura 5 - Jogos preferidos pelos pais/mães das crianças da Creche	54
Figura 6 – a) Peças do Jogo da Malha; b) Derrube dos “mecos”	57
Figura 7: Criança a empilhar os copos	57
Figura 8 – a) Disposição dos arcos no chão e b) Criança a circundar os arcos.....	60
Figura 9 – a) Crianças a dançar Hula-Hula e b) Criança a festejar a sua vitória.....	61
Figura 10 - Participação das crianças nos jogos trabalhados no contexto de Creche.....	62
Figura 11 – Distinção por sexo na participação dos jogos em Creche	63
Figura 12- Gráfico representativo das escolhas dos jogos do JI.....	67
Figura 13- Gráfico representativo das escolhas dos jogos do JI.....	68
Figura 14 - Jogos preferidos dos pais JI	69
Figura 15 – a) A EIE explicando o jogo às crianças e b) Crianças jogando autonomamente.....	75
Figura 16 – a) Apresentação das malhas, b) A EIE apresentando o jogo e c) Criança a jogar a malha	78
Figura 17 – a) Criança a guiar o pneu e b) Criança destemida a guiar o pneu.....	71
Figura 18 - Participação nos jogos a analisados no contexto de JI	80
Figura 19 - Distribuição por género na participação dos jogos em JI.....	81

Índice de Quadros

Quadro 1 - Descrição do jogo lançar ao alvo. Fonte: Educação (2012, p. 4).....	55
Quadro 2: Descrição do Jogo das cadeiras. Fonte: Educação (2012, p. 19).....	59
Quadro 3: Descrição do Jogo da cabra cega. Fonte: Pereira (2006, p. 45).....	73
Quadro 4: Descrição do Jogo da malha. Fonte: Pereira (2006, p. 33).....	76
Quadro 5: Descrição do Jogo do pneu. Fonte: Pereira (2006, p. 13).....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Teoria de Piaget sobre a brincadeira. Fonte: Leitão, (2013, p. 15)	7
Tabela 2- – Síntese das perspectivas sobre o jogo em Piaget e Vygotsky (Ribeiro (2011, p. 29).....	10
Tabela 2 - Rotinas da Creche. Fonte: Bhering et al. citado por Nono (s/d, p.4)	34
Tabela 3 - : Rotinas da JI. Fonte: Bhering et al. citado por Nono (s/d, p.4).....	40
Tabela 4 - Jogos que os pais selecionaram – Creche.....	51
Tabela 6 - Escolha dos jogos efetuada pelos Pais da Creche	52
Tabela 5 - Resultados observados do jogo lançar ao alvo.....	56
Tabela 6 - Resultados observados do Jogo das cadeiras	60
Tabela 7 - Jogos que os pais selecionaram - Jardim de infância	65
Tabela 9 - Escolha dos Jogos no Jardim de infância	66
Tabela 8 - Resultados observados do Jogo da cabra cega	74
Tabela 9 - Resultados observados do jogo da malha.....	77
Tabela 10 - Resultados observados do Jogo do pneu	70

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CMB	Câmara Municipal de Bragança
EA	Experiência de Aprendizagem
EEA	Experiência de Ensino e Aprendizagem
EI	Educação de Infância
EIE	Educadora de Infância Estagiária
EPE	Educação Pré-Escolar
ESE	Escola Superior de Educação
HDB	Hospital Distrital de Bragança
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
IPSS	Instituição Particular de Segurança Social
JI	Jardim de infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) e nele estão contidas as reflexões sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se desenvolveram em contexto de Creche e de Jardim de infância (JI).

Ao longo deste estudo procura-se descrever de uma forma sustentada as Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) que foram realizadas em ambos os contextos, onde será notória a valorização dos benefícios dos jogos nos contextos de Creche e JI. No final do estudo, será elaborada uma reflexão fundamentada acerca da problemática.

Em primeiro lugar, será necessário sublinhar que a motivação para a escolha e desenvolvimento desta temática, residiu inicialmente na observação empírica que fomos efetuada ao longo desta vivência, assistindo a uma sobrevalorização da atividade “brincar” de uma forma livre e espontânea do ser humano, manifestando-se com mais frequência nas crianças, pois, segundo Chateau (1975) citado por Salgado (2016), “a criança é um ser que joga e nada mais” (p.54). Também Silva (2010) citado por Leitão (2013), menciona que “a criança é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar, o que quer fazer com o material e é capaz de encontrar soluções quando a brincadeira lhe cria dificuldades”, (p.14).

Entenda-se que o jogo é uma atividade fundamental na vida da criança, possibilitando-lhe à mesma a compreensão do meio onde está inserida e o desenvolvimento conhecimentos e competências necessários ao seu crescimento.

Piaget (1973) citado por Estevam (2016) refere que:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato. (p. 9)

Relativamente à origem do brincar, neste subtópico também estão envolvidas as questões relativas ao estágio de desenvolvimento adequadas com diferentes tipos de jogos. No estágio de desenvolvimento sensorio motor, os jogos mais adequados a crianças com a faixa etária de 0 a 2 anos, são os jogos de exercício. Segundo Leitão (2013), estes são jogos em que a criança brinca sozinha limitando-se aos seus próprios movimentos, manipulando as várias partes do seu corpo ou objetos macios e cativantes. Este tipo de jogos desvanece-se com o início da fala. Já no estágio de desenvolvimento pré-operatório, este mais apto a ser aplicado a crianças dos 2 aos 7 anos de idade, o jogo predileto é o jogo simbólico. Segundo Leitão (2013), é neste estágio que as crianças têm mais a tendência a imitar os adultos. Nos jogos relacionados com o jogo simbólico, a criança é obrigada a adaptar-se ao mundo social, com regras e interesses que lhe são desconhecidos e ao mundo físico que mal compreende.

O outro estágio de desenvolvimento não será abordado, visto que este já não faz parte da Educação de Infância (EI). Cravo (2004) citado por Serrão (2009), “investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa” (p.4). Mais concretamente, no domínio das capacidades que o brincar e o jogo possuem na prática pedagógica dos educadores, ressalta o problema de investigação do presente relatório que reside na seguinte questão de partida: Como utilizar os jogos no dia-a-dia da criança na Creche e Jardim de infância?

Para dar resposta a esta questão, surge a necessidade de investigar, compreender e refletir sobre os benefícios das atividades lúdicas para as crianças em contexto de Creche e de JI.

Para Friedmann (1996),

é fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança [tal como] as emoções, a forma como interage com os seus colegas, o seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral.
(p.14)

Muitas vezes, é através do jogo que o/a educador/a de infância, se consegue aperceber de qual e de que forma é o desenvolvimento de cada criança, seja ele a nível das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas de cada qual.

Também Sutton-Smith (1981) citado por Pessenha (1997), por sua vez citado por Leitão (2013) refere que:

a atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento [dado que] a criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço [...] [pois] é a coisa que lhe dá prazer. (p.8)

Reconhecendo a importância que o brincar e os jogos têm para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, e tendo subjacente esta linha de pensamento, este relatório, que foi desenvolvido no decorrer da PES nos contextos de Creche e JI, tem como principal objetivo investigar e refletir acerca da importância que o brincar e os jogos têm nos contextos referidos, destacando as aprendizagens que podem ocorrer em espaços e tempos dedicados a estas atividades, bem como procurar perceber o contributo que têm no desenvolvimento da criança. Como objetivos secundários pretende-se que a criança desenvolva vários níveis de competências enquanto brinca, sejam elas a nível físico, social ou cognitivo. Proceder-se-á a analisar o tipo de jogos existentes em cada sala de atividades, observando a forma como as crianças jogam/brincam. Pretende-se, ainda, conhecer os tipos de jogos mais usados pelas crianças e ouvir e analisar as suas percepções acerca dos jogos que realizam.

No que respeita às orientações metodológicas e instrumentos de recolha de dados optou-se por um estudo de natureza descritivo e qualitativo, no sentido de observar e compreender os vários momentos lúdicos que iam surgindo no contexto de experiência de ensino e aprendizagem (EEA), recorrendo à observação e registo a partir de fotografia e procurando-se comprovar os referenciais teóricos relativos ao tema, tendo em conta o contexto, o grupo e as suas características.

Assim, este trabalho está estruturado em duas grandes partes que se articulam entre si, uma parte de cariz teórico, em que se faz referência a atividade lúdica e a sua importância na vida da criança, e uma parte descritiva do trabalho empírico desenvolvido. Na parte teórica, apresentam-se as ideias de diversos autores de referência no que diz respeito ao brincar, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança nos momentos de atividade lúdica, seguindo-se uma abordagem do brincar em contextos educativos, destacando-se o lugar do brincar nos normativos oficiais que

organizam a ação do educador, o papel do adulto e a importância da organização dos espaços físicos e sociais nos contextos de infância.

Na parte respeitante ao trabalho empírico, tendo como referência o lugar e tempo de brincar, caracteriza-se o contexto de Experiência de Ensino e Aprendizagem onde se realizou a prática de ensino e analisam-se um conjunto de situações de brincar, considerando algumas características desse brincar, como os níveis de implicação, os interesses identificados, as áreas de desenvolvimento e/ou conteúdos curriculares implícitos e implicações para a prática pedagógica. Por fim, procurou-se salientar as principais conclusões do trabalho e evidenciar a sua importância para o crescimento pessoal e profissional das crianças. No decorrer da PES, quer no contexto de Creche assim como de JI, solicitou-se a colaboração dos pais para a escolha de jogos, a fim que os seus educandos realizassem esses mesmos. A realização de alguns dos jogos que foram efetuados, embora com material adaptado, pois com a utilização destes, havia a possibilidade de as crianças se magoarem.

1. Enquadramento teórico

Com o decorrer deste trabalho, verificou-se a importância da contextualização histórica sobre o jogo. De acordo com a temática do estudo, “a importância do jogo”, surgiu a necessidade de explorar e investigar o que vários autores mencionam acerca do jogo, associando este ao brincar. Avaliando este trabalho pelo extenso número de pesquisa que se realizou, comprova-se a aproximação entre “jogo” e “brincadeira”. Desta forma, segundo Navarro (2009) subentende-se, o “brincar” como “a relevância de um tempo no cotidiano das crianças destinado a um brincar de qualidade, num espaço adequado, com materiais interessantes para as crianças e que estimulem a criatividade”, (p. 2123), sendo como que algo natural da criança, algo que esta adquire com relativa espontaneidade.

Relativamente ao “jogo”, segundo Duarte (2009), a palavra deriva do latim “locu”, tendo como significando de gracejo, sendo empregue no lugar de “ludu”, já está com o significado de brinquedo, divertimento ou passatempo. Em várias definições, o lúdico quer dizer divertimento, passatempo, distração, movimento satisfatório e espontâneo. Para Costa (2005), o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinónimo de jogo concluindo que as suas implicações das necessidades lúdicas concluíram-se as demarcações do brincar espontâneo.

Como Huizinga (1991), citado por Duarte (2009), refere a noção da palavra jogo foi-se moldando ao longo dos tempos, passando por diversas civilizações, não definindo nenhuma em particular numa mentalidade criadora. Desta forma, a palavra e a ideia da palavra jogo é diferente em diversas línguas. Como o mesmo autor refere, em todos os povos encontramos o jogo, e sob formas semelhantes, mas as línguas desses povos diferem muitíssimo, na sua conceção de jogo, sem o conceber de maneira tão distinta e ampla como a maior parte das línguas europeias. Para tal iniciar-se-á este trabalho começando por fazer uma breve abordagem relativa às perspetivas de desenvolvimento cognitivo da criança dos pedagogos Piaget, Vygotsky e Bruner, seguindo-se uma breve contextualização sobre a história do jogo.

1.1. Perspetiva de Piaget

Piaget é um pedagogo importante na área da pedagogia da infância. Segundo Baranita (2012), Piaget aplicou testes de Quociente de Inteligência (QI) às crianças da escola onde este se encontrava a trabalhar, a fim da realização dum estudo, ficando surpreendido com as respostas que as crianças davam. Surgiu a necessidade de compreender o desenvolvimento cognitivo que ocorria nas crianças. A partir dos dados recolhidos neste estudo, Piaget concluiu que a criança é um ser ativo, dinâmico no seu próprio desenvolvimento, que se encontra em crescimento contínuo. Concluiu que a criança, ao brincar, adquire competências acerca do mundo que a rodeia, desenvolvendo diferentes parâmetros do processo cognitivo.

Segundo o que Ribeiro (2011) refere, a criança, no processo de imitação do adulto, vai tentar tornar a sua realidade mais semelhante à realidade, aquilo que estamos habituados a considerar como “real”. A criança assume um papel bastante importante na tomada de decisões relativamente à brincadeira, ao que quer brincar, quando quer brincar, com quem quer brincar, criando, assim, o seu próprio jogo com outras crianças. Desta forma, subentende-se que a criança está num processo de aprendizagem, em que está a construir o seu conhecimento baseado no ambiente que a rodeia, e no conhecimento cognitivo. Recorrendo aos termos de Piaget, a criança realiza processos de assimilação e acomodação, sendo a inteligência o ponto de equilíbrio entre estes dois aspetos.

O desenvolvimento da criança estabelece-se, assim, através da forma como esta brinca. Portanto, o tema que decidimos abordar é sobre estas três componentes básicas: a criança, o desenvolvimento e o brincar. Estes são pólos de uma tríade que estão profundamente interligados. Para Leitão (2013), o brincar promove o desenvolvimento da criança. Importa que se tenha em conta a importância de ocorrer uma adequação entre o tipo de brincadeiras a realizar e a idade das crianças. Para cada etapa do desenvolvimento “o brincar pode classificar-se mediante as fases de desenvolvimento infantil que correspondem ao tipo da estrutura mental da criança, entre eles, o jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e, por fim, o jogo de regras” (p. 13). Esta informação está esquematizada na tabela I, que se apresenta de seguida.

Tabela 1 - Teoria de Piaget sobre a brincadeira.

Idade Aproximada	Estádio de desenvolvimento	Tipo de brincadeira predominante
0 - 2 anos	Sensório-motor	Jogos de exercício
2 - 7 anos	Pré-operacional	Jogos simbólicos
7 - 11 anos	Operações Concretas	Jogos de regras

Fonte: Leitão, (2013, p. 15)

Na faixa etária entre os 0 e os 2 anos, as crianças gostam de fazer jogos que envolvam o exercício, sendo este estágio, o Sensório-motor, de desenvolvimento caracterizado pelas ainda reduzidas capacidades de abstração da criança. A criança percebe o ambiente que a rodeia e age sobre ele. É devesas importante a estimulação ambiental para facilitar a progressão para o estágio seguinte.

Entre os 2 e os 7 anos de idade, ocorre uma importante etapa de crescimento. Esta é uma fase caracterizada pela existência do jogo simbólico, estando estas crianças no *estádio* de desenvolvimento Pré-operacional. Esta é uma fase em que as experiências que as crianças fazem interagem com aprendizagens anteriores havendo sempre uma relação entre as habilidades e crenças atuais da criança e todo o seu passado.

Segundo Macedo e Pettye Passos (2005), citados por Estevam (2016),

O jogo é uma brincadeira que evolui, afinal a brincadeira é o que será do jogo, é sua participação é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo uma das suas possibilidades a medida que nos torna mais velhos. (p.5)

Os jogos e as brincadeiras estão sempre em constante desenvolvimento e consequente evolução, assim como um jogo complexo, com um tipo de materiais mais rudimentares, poder-se-á tornar mais simples efetuando-se pequenas alterações neste, a fim de o simplificar, podendo o jogo, que anteriormente era jogado pelos mais velhos, com um tipo de materiais mais primitivos, passar a ser jogado pelos mais novos.

1.1.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Neste tópico ir-se-ão abordar dois dos estádios de desenvolvimento segundo Piaget. Apenas irão ser abordados o estágio de desenvolvimento sensório-motor e o pré-operacional. Como referido anteriormente, não se irá desenvolver o estágio das

operações concretas, visto que a faixa etária pertencente a este estágio já não faz parte do período da Educação Pré-escolar.

1.1.1.1. Estádio Sensório-Motor (0 aos 2 anos)

Segundo Piaget (1979), o estágio de desenvolvimento sensório motor inicia-se desde o nascimento da criança e prolongar-se-á até aos 18 meses. No decurso deste período, a criança desenvolve uma inteligência criada através dos seus movimentos, com alguma coordenação nas suas ações, sem o total uso do raciocínio (da abstração). O uso desta inteligência permite alcançar objetos afastados ou escondidos, manipulá-los, entre outros. Neste estágio, a criança é bastante egocêntrica, ou seja, centrada em si e não se imagina no lugar da outra pessoa. É característico deste estágio também o animismo, em que a criança dá vida a seres inanimados. Quando se esconde um boneco, ou mesmo a educadora, por trás de um cortinado, as crianças subentendem que estes já não existem, pois saem do seu campo de visão. Para a criança desta idade só o que vê é que existe.

Relativamente ao tipo de jogos a realizar neste estágio sensório-motor, são preferenciais os jogos de exercício. Segundo Teodorico (2014), “apesar de estes jogos aparecerem durante os dezoito primeiros meses de vida, reaparecem durante toda a infância, e com frequência até na vida adulta” (p.5), sendo que na vida adulta, estes mesmos jogos vivenciados durante a infância, são vividos essencialmente como um passatempo.

Segundo Teodorico (2014), a classificação que Piaget atribui aos jogos de exercício, passa por subdividi-los em puros e referentes ao pensamento. Estes consistem em atividades de caráter simples, como lançar, encher e esvaziar um recipiente com areia ou água. Para Piaget, o estágio de desenvolvimento sensório-motor baseia-se em que a criança esteja em movimento, centrada na manipulação dos objetos, garantindo-lhe a oportunidade de repetir o jogo por puro prazer.

1.1.1.2. Estádio Pré-Operatório (2 aos 7 anos)

É neste estágio que a criança começa a manifestar aos outros as suas vivências, pelo uso de linguagens mais convencionais. Segundo Barbosa (2013), o

Estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) é caracterizado pelo jogo simbólico. A criança começa a usar símbolos como as palavras e a imitar o

comportamento dos outros, contudo esta ainda é altamente egocêntrica. Centra-se em si e brinca sozinha, mesmo quando está em grupo. Este jogo é o característico jogo de faz-de-conta onde a criança se expressa transmitindo os seus sentimentos, inicialmente é jogado individualmente pela criança e só mais tarde é que passa a jogar com as outras crianças. (p. 15)

O jogo simbólico caracteriza-se pela criação de um mundo imaginário para a criança. Através deste tipo de jogo, a criança demonstra quais as suas preocupações e os sentimentos que a incomodam. Tal como refere Bettelheim (2003), “através das suas brincadeiras, a criança exprime o que lhe seria muito difícil exprimir por palavras” (p.241). O jogo simbólico adquire, neste mundo – o da criança, um papel de elevada importância, pelo facto de esta assumir, com bastante seriedade, papéis que ela dá a si própria. A criança joga, numa atitude de aproximação à realidade, procedendo à imitação do adulto.

1.2. Perspetiva de Vygotsky (cognitivo)

Segundo Ribeiro (2011), é de mencionar que tanto Piaget como Vygotsky veem a criança como um ser ativo, em constante desenvolvimento. Sendo que Vygotsky dá mais relevância à cultura que as crianças adquirem, como promotora de desenvolvimento cognitivo. No seu estudo, Vygotsky desenvolve a teoria sociocultural e histórica do desenvolvimento, considerando que a vida em sociedade é o resultado de um processo histórico social. Daí que o contexto sociocultural tenha grande influência no processo de desenvolvimento.

O brincar, para Vygotsky, é um fator bastante importante no desenvolvimento infantil, não podendo este ser considerado uma atividade que apenas dá prazer à criança. Quando as crianças brincam entram no mundo do imaginário, permitindo criar algo que está para além do real. O desenvolvimento deste processo imaginativo irá sugerir à criança a criação de outros objetos para lá do que na realidade eles são. Tal como Vygotsky (1991) menciona,

no brinquedo o pensamento está separado dos objectos e a acção surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um

cabo da vassoura torna-se um cavalo. A acção regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objectos (p. 111)

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

Tabela 2- – Síntese das perspetivas sobre o jogo de acordo com Piaget e Vygotsky (Ribeiro (2011, p.29)

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

Numa breve análise desta tabela, pode-se destacar que os jogos, tanto na perspectiva de Piaget como na de Vygotsky, possuem classificações distintas. Vygotsky vê o jogo como que criado a partir da imaginação da criança, enquanto que Piaget vê mais o jogo adequado de acordo com cada faixa etária.

1.3. Perspetiva de Bruner (cognitivo)

A partir dos estudos desenvolvidos por Libório (2000), obtiveram-se outros contributos relativamente aos conceitos que o pedagogo Bruner contém relativamente ao desenvolvimento da criança. Estes baseiam-se em grande escala no currículo em espiral, que, por sua vez, acredita que qualquer uma das ciências pode ser ensinada às crianças em qualquer uma das idades, sendo que, mais tarde, estas irão aprofundar qualquer um desses tópicos.

No que diz respeito à noção de jogo, Bruner, citado por Ribeiro (2011), acredita que o jogo construtivo deve ser a atividade predominante na idade Pré-escolar.

Para Bruner, o jogo apresenta-se como atividade que não inutiliza a criança, mesmo quando é uma atividade séria. Baseando-se esta em estimular as capacidades das crianças, estas apresentam-se sim com um grande à-vontade, levando a atividade até ao fim, com bastante entusiasmo, motivação e interesse. O jogo para as crianças é visto como uma oportunidade de desenvolvimento das suas capacidades. O jogo desperta maior interesse quando tem dificuldades que as crianças conseguem ultrapassar. Segundo Kishimoto (1996), o jogo, em contexto de brincadeira, traz para a criança um potencializador da aquisição da metacognição, que tem a ver com a descoberta, sendo este um fator essencial para a aprendizagem.

Em relação à linguagem, esta também consegue ser estimulada com recurso ao jogo, sendo que, para que essa estimulação seja devidamente adquirida, convém que esteja presente um adulto, não apenas para supervisionar, mas também para dar apoio e informação promovendo um ambiente estável.

1.4. Contextualização histórica sobre o jogo

Segundo Portari (s/d), alguns artigos referem que foram encontrados diversos jogos em escavações arqueológicas, que datam de centenas de anos antes de cristo. É evidente que as formas e os tipos de jogo foram sofrendo alterações ao longo dos tempos. Tal como Childe (1977) refere, “a conduta tradicional pode alterar-se no decurso do tempo. Os tipos expressivos dessa conduta podem variar” (p.20). Os jogos foram, portanto, sofrendo adaptações e alterações de acordo com as diversas sociedades e seus interesses. Referindo-se à perscrutação do passado, Loureiro (2013), realça que, através de escavações arqueológicas, foram encontrados bonecos articulados. Pensa-se que estes fossem bonecos com que as crianças brincavam há cerca de 2 mil anos atrás. Este tipo de brinquedos foi encontrado em túmulos de crianças e, também em ruínas de aglomerados populacionais. Os arqueólogos têm encontrado diversos brinquedos infantis, o que faz prevalecer a ideia de que os jogos sempre existiram, independentemente da sociedade. Os jogos sempre existiram na humanidade, como forma de educar o corpo e a mente para a sobrevivência. Segundo Paraná (2013), existiam alguns jogos que os romanos e gregos jogavam, como por exemplo, o pião.

Na figura 1, pode ver-se representado um excerto de um estudo antropológico das atividades lúdicas das crianças, correspondendo esta imagem a jogos existentes no séc. XIV, numa representação de Pieter Bruegel



Figura 1: Jogos Infantis – Pieter Bruegel. (Bacocina, (s.d), p. 511)

Bacocina (s/d), no quadro de Bruegel, encontram-se representados pelo menos 250 crianças e adultos envolvidos em 84 jogos e brincadeiras distintas, em que “nenhuma criança ri, (...) assemelham-se a pequenos adultos tristes, que apenas se ocupam de uma atividade.” (p. 513), algumas dessas brincadeiras já são extintas, pelo que não as encontramos no nosso quotidiano. Verificamos nesta imagem, que há muitas crianças e adultos. Podemos entender que os jogos eram praticados tanto por adultos como por crianças, ou seja, que os jogos não tinham faixa etária pré-definida, jogando todos em comunidade. Branco (2006), afirma que durante o século XIV, o jogo passou a ser visto como uma distração, passatempo e até mesmo uma diversão, favorecendo o desenvolvimento cognitivo. Como facilmente se compreende, esta evolução dos jogos também está inegavelmente associada ao desenvolvimento (em termos técnicos e tecnológicos) da humanidade. Esta evolução é verificável na produção de materiais e suportes dos jogos. Assim, compreendeu-se que, em tempos muito antigos, um jogo poderia ser apenas o pressionar uma pedra a fim de esta se deslocar; ou lançar – o mais longe possível – essa pedra (jogos que ainda se mantêm na nossa tradição popular). Por outro lado, estamos hoje num tempo em que proliferam os jogos virtuais em suportes computacionais.

Segundo Cordeiro (2007), o jogo é valorizado, pois as crianças aprendem mais facilmente através do uso deste, aumentando assim o seu desenvolvimento, social, cognitivo, emocional, físico e linguístico. Já foi referido anteriormente, mas convém reforçar, a profunda relação entre o jogo e a educação, entre o jogo e o desenvolvimento de competências.

Kishimoto (1996), afirma que os jogos foram transmitidos de pais para filhos, pois os jogos de antigamente são muitos e alguns dos quais, atualmente ainda se jogam:

A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (p.38)

A mesma autora, Kishimoto (2002), refere que “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (p.139). Diversos autores, tais como Kishimoto, Chateau, entre outros, afirmam que a brincadeira está no intrínseco da criança, podendo esta também interagir com crianças e adultos, ou ambos.

Contudo, esta estudiosa dos processos educativos afirma que (1993):

O jogo tradicional infantil é considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico [...] e por ser um elemento folclórico, esse jogo assume características anônimas, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. (p.38)

Ninguém sabe a génese desses jogos, sabendo-se apenas que estes se foram divulgando desde os tempos ancestrais até à atualidade. Contudo os seus criadores são anónimos, refletindo estes o espírito de um povo.

O brincar acontece, com naturalidade, ao longo do quotidiano da criança, estimulando, assim, as capacidades das mesmas perante impulsos e estímulos. Em relação aos jogos coletivos, verificou-se que este provêm da aprendizagem cognitiva e

de grande coordenação entre movimentos grossos e finos. Segundo Cordeiro (2007), verificamos que a criança se entusiasma com a sua própria capacidade e êxito e desenvolve a sua criatividade e imaginação. Daí a importância de reforçar a ideia de jogo durante toda a infância. Como salientou Souza (2005), citado por Colunista (2013), com os jogos e com as brincadeiras, adultos e crianças têm objetivos em comum de unir e fortalecer laços de amizade.

Segundo Souza (2005), citado por Colunista (2013), os benefícios dos jogos são tantos que até hoje nenhum cientista conseguiu comprovar completamente os benefícios que eles exercem nas pessoas. Segundo Gomes (2014), o brincar promove o desenvolvimento global da criança, permitindo-lhe “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e sobretudo a ser” (p.45). Importa ainda realçar que as crianças inventam as suas próprias brincadeiras, quer elas sejam de competição ou de cooperação; quer se trate de jogos corporais, envolvendo gestos espontâneos ou intencionalmente reproduzidos, quer se trate de ações que levem a imaginar e a combinar os gestos ao faz de conta.

Quando as crianças brincam, transformam o jogo de alguma forma. Também esses processos de transformação são importantes para fortalecer as suas aprendizagens. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), referem (nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE)), que “(...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p. 11).

O educador deve promover uma interação entre as crianças, de forma a estimular um ambiente educativo favorável, aceitável e positivo, bem como a dar-lhes a oportunidade de escolher com quem e a que brincar, ao quê e quando, desenvolvendo os seus interesses, a tomada de decisões, a resolução de problemas, a correr riscos, de forma controlada, e aprendendo assim a tornar-se uma criança mais autónoma.

A interação criada no ato de jogar é cada vez mais importante, nomeadamente num tempo como o nosso, em que as novas tecnologias intervêm cada vez mais no dia-a-dia das crianças, fazendo com que estas não realizem jogos exteriores, como é o caso dos jogos tradicionais. Respondendo a estes novos desafios, os educadores veem-se obrigados a encontrar atividades lúdicas, que estimulem, mantenham e que captem a

atenção das crianças. Quando uma criança está motivada e interessada por alguma atividade, esta aprende mais facilmente os conceitos para os quais o jogo foi elaborado. Neste sentido, pode-se entender o jogo como uma estratégia de aprendizagem.

1.5. O Brincar

Ver uma criança brincar é uma coisa magnífica, embora, muitas vezes essa brincadeira, para nós adultos, possa não ter significado nenhum, embora para a criança o jogo em questão tenha todo o significado do mundo.

Segundo Almeida (2005) citado por Costa (2005), "O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa." (p.1) Estes autores assinalam, deste modo, toda a importância do brincar.

Segundo Estevam (2016), pode-se dizer que o brincar é essencial para toda a sociedade, na medida em que torna o indivíduo mais humano, mais capaz de desenvolver as suas habilidades motoras, assim como criar e desenvolver outro tipo de habilidades. Pode-se entender o brincar como uma ação criadora de outras ações, ou seja, não tem um propósito restrito, apresentando a construção de novos ideais, inspirações novas realidades. A criança ao brincar expande o seu poder imaginário. Ao brincar, a criança pode ser quem ela quiser, ter o que ela quiser, e, acima de tudo, conquistar algo que parece inatingível de acordo com as suas capacidades.

Como Kramer (2006) citado por Estevam (2016) refere

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. (p.4)

Como refere a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), "A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos." (p.2). Toda a criança deve ter o direito ao brincar, pois é através do brincar que estas

conseguem aprender as mais diversas coisas, que vão desde o respeito aos adultos, à partilha com os outros, englobando as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, tal como Silva et al. (2016) refere.

Segundo Silva et al. (2016), a “[...] articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.13). A criança aprende as coisas mais facilmente através do jogo lúdico do que estando uma pessoa constantemente a explicar as coisas, pois estas aprendem-nas de melhor forma quando estão envolvidas com concentração, persistência e empenho.

Brincar permite um maior desenvolvimento da criança, seja este a nível intelectual, físico ou emocional. Este parâmetro do brincar é algo indispensável na vida das crianças, pois quando o brincar é promovido devidamente e vivenciado da mesma forma, irá trazer bastantes benefícios para o desenvolvimento da vida adulta.

De acordo com Froebel (1912), citado por Estevam (2016),

Brincar é a fase mais importante da infância, do desenvolvimento humano, a brincadeira é a atividade mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela de alegria, liberdade, externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação, é auto-ativa, perseverante, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (p.5)

O brincar é essencial. Esta competência inicia-se na infância e é, na verdade, a aptidão mais básica do ser humano. Além disso, uma vida sem a brincadeira seria enfadonha.

Para Fortuna (2000), segundo Leitão (2013), o brincar promove o desenvolvimento da criança, este adequado de acordo com a idade e o tipo de brincadeiras a realizar para cada etapa do desenvolvimento. Pois “o brincar pode classificar-se mediante as fases de desenvolvimento infantil que correspondem ao tipo

da estrutura mental da criança, entre eles, o jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e, por fim, o jogo de regras” (p. 13).

1.6. Aspectos a desenvolver pela criança enquanto brinca

Brincar é sim a atividade primordial para a criança. Pois será através deste tipo de brincadeiras, ou através de jogos, estes realizados de forma individual ou coletiva, em que a criança começa por estimular o seu desenvolvimento, seja ele a nível psicológico, emocional ou social. É claro que, segundo Cordeiro (2007) respeitando sempre a vontade da criança, pois se a criança não quiser participar na atividade, não é obrigada a isso, deixando esse desejo ao critério da criança.

Os jogos desenvolvem vários parâmetros na criança. Tenha ela a idade que tiver, esta irá desenvolver a imaginação e a criatividade, simultaneamente, promover as competências sociais, desenvolver as competências físicas e, acima de tudo, trabalhar as emoções, como veremos a seguir.

1.6.1. Desenvolver a imaginação e a criatividade

Todas as crianças têm criatividade. O desafio é promover situações e atividades que potenciam o seu desenvolvimento. Tal como Gonçalves (1991) afirma “todos os indivíduos são potencialmente criativos” (p.23). É necessário reconhecer, antes de mais, que esta é uma capacidade da criança (como de todo o ser humano) que se desenvolve de acordo com a ampliação das suas capacidades, tais como capacidade de pensar, aprender e a falar. Porém, a criatividade pode ser encarada como a capacidade que a mente possui de encontrar uma solução para um determinado problema. Não sendo estas as únicas situações adequadas para o desenvolvimento da criatividade.

Esta, a criatividade, também pode ser explorada recorrendo ao uso do jogo, no caso do jogo “faz de conta”. Além da criança querer “imitar” os pais, também esta pode desenvolver a sua imaginação e criatividade fazendo surgir novas situações, assim como pessoas novas.

Neste jogo, no “faz de conta”, uma criança tem uma série de questões prévias a pensar, como, por exemplo: quem convidar para o jogo?; e o papel que cada um assume e como o assume?. Segundo Cordeiro (2007), a criança tem que “conceber, esboçar, planear, organizar, construir e finalizar a obra (...) este fluxo de ideias à associação das mesmas é a base do processo criativo” (p. 330)

Algumas crianças terão medo de expressar a sua criatividade. Convém, sim, que se elogie a criança aplaudindo tudo o que ela faz ou diz, mas não em demasia. Segundo Cordeiro (2007), “convém recordar que o excesso de recompensas e incentivos pode interferir negativamente no processo criativo da criança” (p.331).

Segundo Cordeiro (2007), no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, este assume que

(...) até aos 5-6 anos, não compreende a linguagem simbólica rígida. Logo abre-se um mundo gigantesco de opções, e uma simples maçaneta da porta pode ser a do quarto, mas por que não ser a porta que nos faz entrar numa nave espacial, uma peça que vai fazer explodir os maus, uma passagem para o país das Maravilhas da Alice? (p.331)

Segundo Cordeiro (2007), o jogo imaginativo é um dos grandes pilares desta idade.

Vão buscar uma série de coisas (roupas, loiças, cadeiras) para tornar o teatro mais real, e essa tentativa, mais realista ou mais surrealista, ajuda a criança a passar do domínio da fantasia (onde a liberdade é total) para o domínio do real (onde as limitações são muitas, bem como as dificuldades e obstáculos, obrigando-a a inventar maneiras de as tornar ou de arranjar outras soluções. (p.332)

A criança vive, assim, no mundo da imaginação; elas conseguem arranjar as coisas mais estranhas para as enquadrar ao seu perfil. As crianças desta idade começam a tornar o seu mundo o mais real quanto possível. Daí o uso de jogos com materiais semelhantes aos da realidade.

Segundo Cavalcanti (2006), citado por Costa (2013),

[...] a criatividade assume papel de relevância e é sublinhada como uma das atividades mais concretizadoras do ser humano, servindo como tema de pesquisa científica para estudiosos de renome que investigam a inteligência e reforçam o papel de destaque da atividade criativa na produção do pensamento, reflexão e análise da realidade, inclusivamente apontando o ato de criar como elemento estabilizador entre a razão e a emoção. (p. 4)

Tendo estes aspetos em consideração, a criança é um ser bastante criativo, pois através desta, a própria consegue estabelecer uma ligação entre a razão e a emoção, equilibrando-se entre si.

1.6.2. Promover as competências sociais

Segundo Brás e Reis (2012) as crianças, na fase da Educação Pré-escolar (EPE), ainda se encontram numa fase inicial relativamente ao seu desenvolvimento social, sendo, nesta fase, frequente detetar situações de conflito ou de desacordo, manifestando-se estas por agressividade ou por desistência do jogo.

Segundo Silva et al (2016), ver a criança a relacionar-se consigo própria e com os outros, é algo magnífico, pois aí podemos ter a certeza de que as componentes sociais estão adequadamente trabalhadas e que a criança está a entrar num processo atitudinal, com valores e disposições, constituindo as bases para uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida, tornando-se um cidadão autónomo, consciente e solidário. Brás et al (2012) refere que “comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” constituem exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças que são capazes de as demonstrar serão bem sucedidas nas relações que estabelecem” (p.137). Sendo que, estes comportamentos, convém que seja a família a facultar às crianças, pois esta representa um papel fundamental nas relações sociais. Segundo Cordeiro (2007), a interação das crianças, umas para com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e as outras ambivalências. Representa também a necessidade de negociar, escutar, argumentar, ceder, cooperar, partilhar e organizar.

Baldivieso (2006) afirma que “es ideal que los niños y niñas realicen algunas tareas para desarrollar habilidades sociales, tales como: adquirir conductas adecuadas socialmente, lograr la empatía con los demás y aprender a utilizar un estilo asertivo en sus relaciones” (p.37). Em síntese, importa reiterar que é necessário que as crianças desenvolvam brincadeiras, jogos e outro tipo de interações com outras crianças a fim de estimular o seu desenvolvimento social, cognitivo, entre outros.

Para Eichmann (2014), as crianças passam a maior parte do seu tempo nas Creches e JI. O tempo passado nestas instituições é crucial para que as crianças desenvolva as suas relações sociais, e surge como complemento da importante tarefa de

promoção das competências sociais, cujo desenvolvimento se inicia no seio da família, nomeadamente pela forma como os pais interagem com as crianças/bebés.

1.6.3. Desenvolver competências físicas

Segundo Queirós (2013), indica que existem várias áreas de desenvolvimento humano, em especial as competências ligadas ao desenvolvimento físico (ósseo, muscular cardiovascular e controlo da obesidade), no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras, locomotoras e manipulativas. Os jogos e as brincadeiras, de forma holística, envolvem todos os tipos de desenvolvimento, estando estes mais associados ao desenvolvimento físico.

Brincar não é necessariamente sinónimo de atividade, mas a maioria dos jogos e brincadeiras, nesta idade, envolve a ação dos músculos, ossos, é, em simultâneo da visão, audição e perceção dos movimentos. É necessária uma coordenação entre o cérebro e o corpo. Como refere Cordeiro (2007), “ao avaliar o desenvolvimento, há que ter em conta que a mente e o corpo não se encontram desligados” (p.176), sendo a mente necessária para a criação de soluções para as situações de jogo. Este autor acrescenta que “as crianças começam a gostar de exercitar a sua motricidade fina, com uma maior coordenação olho-mão e olho-pé, aplicável depois a todos os sectores da sua vida: vestir-se, comer e tomar banho” (p.334), este tipo de coordenação, é visível na criança, desde os seus primeiros meses de vida, sendo que a partir dos três anos estas competências começam a ser aprofundadas.

No entender de Cordeiro (2007), há determinados tipos de desenvolvimento que exigem determinado tipo de capacidades, como por exemplo, saltar exige o estímulo do equilíbrio, assim como subir aparelhos de barras exige força, andar a baloiçar exige, também equilíbrio associado ao desenvolvimento da coordenação de movimentos. Em termos mais gerais, corroboramos com Queirós (2013), quando afirma que o desenvolvimento motor é entendido como uma mudança sempre em constante evolução. Esta evolução existe ao longo do ciclo da vida e é influenciado por um extenso número de fatores internos (biológicos) e externos (ambientais).

1.6.4. Trabalhar as emoções

Considera-se ser fundamental, antes de mais, perceber e compreender o que são as emoções. Segundo Catarreira (2015), de uma forma muito genérica “(...) a emoção é,

portanto, uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)” (p.27). De acordo com esta citação subentende-se que a emoção é uma reação das mais variadas situações e experiências vivenciais, cuja exteriorização mais ou menos evidente, se concretiza por meio de expressões corporais (fisionomia do rosto, por exemplo), por meio de palavras e outras manifestações da voz (grito, por exemplo) e por meio de atitudes.

Segundo Catarreira (2015), quando se fala de “emoções” é fulcral falar do termo afeto ou afetividade, assegurando que os afetos são um conjunto de reações que unem as pessoas umas às outras. É necessário que as Creches, assim como os Jardins de Infância deem o devido valor ao desenvolvimento da afetividade. Os estudos de áreas como a psicologia e as neurociências tem vindo a assinalar a importância da nossa dimensão emocional. Freitas-Magalhães (2007), afirma que é inegável que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (p. 55).

Na Creche, assim como no JI, é deveras importante dar afeto às crianças. Segundo Amorim (2012), o afeto, é uma mais valia para o desenvolvimento da criança, a nível intelectual, pessoal e emocional. Este está presente nas afinidades interpessoais, quer sejam elas estabelecidas entre adulto-criança, quer entre criança-criança. Através do afeto consegue-se conhecer quais as motivações da criança, quais as suas necessidades interesses e dificuldades.

Para Cordeiro (2007), muitas das crianças, têm receio de dizer o que pensam com medo de represálias, e muitos nem sabem a forma como devem expressar, em palavras o que lhes vai na alma, “daí a génese de algumas birras ou de irradiações intempestivas de felicidade” (p.335). O jogo, possibilita múltiplas interações ao mesmo tempo que leva a criança a relacionar-se com o sucesso e o insucesso. Especialmente na versão “faz-de-conta”, e nos jogos de oposição e limite, possivelmente marcados por fatores como sorte e azar, a realização de jogos ajuda a expressar e lidar com os sentimentos entre o “perder e o ganhar”. Tal como Cordeiro (2007) afirma, ensinar a ganhar e a perder são tarefas fundamentais, pois quando a criança “ganha” alguma coisa, esta ficará alegre, mas não arrogante nem com vontade de humilhar, “porque às vezes é preciso coragem e

discernimento para cumprimentar os vencedores, analisar o que correu mal e preparar-se para o jogo seguinte” (p. 337).

Para Catarreira (2015), as emoções manifestam-se através de um comportamento físico. O autor destaca a fisionomia, o rosto, lugar onde se apresentam com maior intensidade e frequência. Uma emoção é um estado de espírito momentâneo, em que não é possível separar a emoção da razão.

1.6.4. Síntese

Em síntese, inicia-se por se destacar a pertinência do tema deste relatório o qual se constituiu como elemento estruturante da nossa prática nos contextos de PES. O “Jogo” é uma atividade natural na criança e, através dele, podemos entender que as crianças se conseguem desenvolver autonomamente. Na Creche, como no JI, as crianças englobadas neste trabalho e com as quais se realizam com vários jogos, desenvolveram-se a diversos níveis. Destacamos, desde já (porque esta reflexão será desenvolvida no ponto seguinte), o desenvolvimento de competências sociais, recordando que, aquando do início da PES no contexto Creche e no de JI, certas crianças tinham receio do outro, do desconhecido. Com o decorrer da PES esse aspeto foi-se desvanecendo. Verificamos, pela observação direta dos contextos e em diálogo com as educadoras cooperantes da PES que as crianças desenvolveram o seu relacionamento umas com as outras, e com o adulto. Nesses casos pode assumir-se que o processo de desenvolvimento de competências sociais está devidamente em marcha.

As crianças também realizaram atividades (de jogo) potenciadoras do desenvolvimento a nível das competências físicas e emocionais. Relativamente a esta última competência, quando existia o binómio de perder ou ganhar certo jogo, a reação era bastante díspar em cada contexto. No contexto de Creche, dada a etapa de desenvolvimento das crianças, elas reagiam de uma forma que manifestava pouca preocupação em relação a este parâmetro. Já as crianças, do contexto de JI, reagiam de uma forma distinta. Muitas das vezes, as crianças manifestavam-se de forma emotiva, sendo que, por vezes, tínhamos de contornar a situação do jogo, para que todas as crianças conseguissem ficar felizes e satisfeitas com a sua realização. Também se realizaram jogos em que se evidenciou o desenvolvimento da criatividade e imaginação. De recordar o exemplo de uma criança que, no contexto de JI, no jogo do Pneu, ao verificar que, guiar o pneu da forma como era pretendida no jogo não estava a ser fácil,

decidiu guiá-lo de uma outra forma. Na verdade, ela resolveu o problema de uma forma criativa. Como Cordeiro (2014) refere, corpo e mente nunca estão separados.

1.7. Modelos Curriculares

De acordo com diversos autores, tais como Formosinho, Kotecki, Hohmann e Weikart, entre outros, pensa-se na escola como um lugar de decisão e gestão curricular. Os educadores de infância são uma peça mais que importante neste processo de gestão curricular, na mudança e melhoria da educação. Na verdade, a educação para uma cidadania responsável é um dos pontos-chave da educação da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007c), entende-se modelo curricular como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (p. 34).

Para Kotecki (2013), reforçando os postulados acima apresentados, é dado às crianças um papel principal e ativo nas suas aprendizagens, sendo que todas elas participam ativamente na preparação, desenvolvimento e reflexão das atividades.

A Educação Pré-escolar, ao longo dos tempos, tem vindo a ganhar importância no sistema educativo português. Hoje é considerada a primeira etapa da educação básica. Pode-se dizer que a Educação Pré-escolar tem um forte impacto na criança, sendo que este impacto pode ser fortalecido facultando uma maior autonomia à criança, em que as práticas didático-pedagógicas dos educadores e a gestão dos currículos devem ser articuladas e assentes numa intencionalidade educativa.

Desta forma, destaco três tipos de modelos curriculares para a área da Educação Pré-escolar, sendo eles o modelo curricular High/Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo curricular Reggio Emília. Tendo em consideração que o modelo High/Scope foi o modelo que mais se trabalhou, apenas se falará neste, pois este foi aquele pelo qual se orientou a nossa intervenção ao longo da PES.

1.7.1. Modelo Curricular High/Scope

No modelo curricular High/Scope, é acentuada a ideia de que a aprendizagem pela ação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, dando bastante autonomia à criança, a fim de que esta, enquanto cidadã, possa vir a ter um potencial bastante ativo

no seu desenvolvimento e, simultaneamente, na sua aprendizagem. Segundo Hohmann e Weikart (1997),

A pedra angular da abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento. (p. 19)

Serrão (2009) acentua a ideia de que a aprendizagem pela ação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, baseando-se em princípios, tais como: a aprendizagem pela ação; a interação adulto-criança; o ambiente de aprendizagem; a rotina diária e a avaliação. A reflexão pedagógica avançada por este autor centra-se no modelo da “Roda da aprendizagem”, inovação introduzida pelo modelo curricular High/Scope, de Hohmann e Weikart (1997) (ver figura 2).

Para Kotecki (2013), os princípios orientadores desta “Roda da aprendizagem”, (p.120) baseiam-se:

- **Aprendizagem pela ação** – Consiste em que a criança construa e reconstrua as suas aprendizagens e conhecimentos, interpretando o mundo que a rodeia.
- **Interação Adulto-Criança** – Consiste em que a aprendizagem pela ação implique a interação entre o educador e a criança, através de conversas e brincadeiras, em que o adulto, assim como a criança tenham o controlo da situação e em que irá resolver problemas que possam surgir. Este tipo de interação permite que a criança se possa expressar livremente, tanto no que diz respeito aos seus pensamentos como sentimentos.
- **Ambiente de aprendizagem** – Consiste em estruturar o espaço sala de atividades, estando este predisposto a uma organização e reorganização; este ambiente tem um forte impacto na vida tanto das crianças como dos adultos. Por outro lado, este ambiente pode ser alterado de acordo a que as crianças se tornem mais autónomas, assumindo as suas escolhas assim como decisões relativamente ao espaço educativo.
- **A Rotina Diária** – O educador tem de planificar com as crianças a rotina diária, de forma a que esta auxilie no desenvolvimento da aprendizagem

ativa. A rotina tem de incluir a norma de planear – fazer – rever, quer esta dinâmica se processe em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente.

- **Avaliação** – Consiste em avaliar as crianças de acordo com o que é realizado em equipa, tendo em conta o trabalho individual de cada qual, podendo para isso recorrer-se à observação do registo diário de notas ilustrativas.



Figura 2 "Roda da aprendizagem" - Modelo Curricular High/Scope.

Fonte: Hohmann e Weikart (1997, p.6)

Acerca deste assunto, Formosinho (1998) refere que “o currículo High-Scope não acredita em atividades pré-estruturadas como processo de aprendizagem para a criança pequena” (p.70). O modelo curricular High/Scope dá bastante importância ao ato de planear a organização da sala das atividades e à seleção dos materiais apropriados à faixa etária em questão, dando bastante importância ao ambiente de aprendizagem, contando sempre com as escolhas e decisões das crianças, sendo estas bastante importantes. Segundo Kotecki (2013), os educadores que se baseiam em seguir este modelo curricular, participam em ateliers de formação, congressos e seminários a fim de refletirem e pensarem modos de articulação entre pressupostos teóricos e testemunhos de práticas. Segundo Hohmann et al. (1997), “descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento” (p.454).

Relativamente à organização das salas de atividades, Formosinho (1998) refere que não existe nenhum pressuposto como modelo teórico a seguir, podendo estas serem

alteradas ao longo do ano letivo. Segundo Kotecki (2013), as áreas da sala de atividades estão em constante organização e reorganização devido às temáticas e materiais apresentados às crianças.

2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica

Neste tópico, reflete-se acerca de aspetos relativos à caracterização dos contextos pedagógicos em que se realizou a PES. Como previsto nos regulamentos em vigor, a PES realizou-se em dois contextos – Creche e JI. No presente caso, a PES decorreu em duas instituições distintas. Para além da caraterização dos contextos, far-se-á referência aos grupos de crianças, dando especial atenção às suas rotinas diárias. Segundo Silva et al (2016), o ambiente educativo tem de ser entendido como um elemento facilitador da aprendizagem e potenciador do processo de desenvolvimento das crianças. Assim sendo, a caraterização dos diferentes contextos é fundamental para enquadrar devidamente todo o processo pedagógico e para a compreensão das dinâmicas de trabalho e de vida que se criam quando se trabalha com crianças.

2.1. Caraterização do contexto de Creche

Inicia-se este tópico do trabalho com uma referência à história da instituição na qual se realizou a PES (em contexto de Creche), enquadrando também aspetos importantes referentes à mesma. Depois dessa referência abordar-se-ão alguns aspetos relativamente à caraterização do grupo de crianças com o qual se trabalhou, procurando dar ênfase ao valor educativo do brincar.

Na creche, como defende Eichmann (2014), é importante “estabelecer equilíbrios entre o direito a brincar e as oportunidades de exploração e experiências, a estabilidade e a segurança emocional a relação social e a autonomia” (p.43). O trabalho realizado com bebés deve, portanto, ser entendido como fundamental e deve ser encarado com grande responsabilidade. Nesta parte do trabalho, far-se-á referência aos tempos em que se realizou a prática educativa e à forma como foram geridos esses tempos.

2.1.1. A instituição

A instituição que nos acolheu no contexto da Creche foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da rede privada sem fins lucrativos, pertencente à Santa Casa da Misericórdia. Este estabelecimento de educação está localizado numa zona nova da cidade de Bragança, relativamente perto do centro. Podemos destacar o facto de ter bons acessos e estar localizado perto do Hospital Distrital de Bragança (HDB), do Centro de Saúde, da Câmara Municipal de Bragança (CMB) e do IPB. Nele funcionam as valências de Creche e de Jardim de infância.

Como referido, esta instituição ficava localizada junto de serviços essenciais da cidade, o que se enquadra devidamente com a Legislação em vigor. Veja-se particularmente o Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto, Art.º 16, o qual refere que as Creches devem ser implementadas em locais de fácil acesso a pessoas e viaturas, devendo também estar próximas de estabelecimentos de apoio social e de saúde.

O edifício possui um bloco único, em rés do chão, e é constituído pelas seguintes divisões: um hall; uma sala de receção que era também a sala dos computadores/informática; um polivalente onde funcionava também o refeitório; uma cozinha; uma lavandaria; duas despensas; um gabinete de reuniões; um ateliê de pintura; cinco salas de atividades (duas delas direcionadas para a Creche, sendo uma delas berçário, e as outras três salas eram direcionadas para o JI); e, por último, cinco casas de banho (três para as crianças e duas para os adultos). Todo o edifício se encontra equipado com aquecimento central.

A instituição funciona das 7:45 às 19:30h, tanto para as crianças da Creche como para as do JI. Dentro deste horário, a componente letiva, no caso da Creche, esta era denominada como rotina diária, decorria das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00, sendo que o restante tempo pertencia à componente não letiva e estava distribuída em três períodos: das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:30. Esta valência cumpria com as normas estipuladas na lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 12) proporcionando um horário adequado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se possam desenvolver as atividades de animação e apoio à família, de acordo com as necessidades desta.

Todo o edifício estava equipado com aquecimento central. Este edifício era composto por um só piso, o que facilitava a evacuação de todas as crianças em caso de incêndio, tal como atesta a legislação (Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto, Art.º 17). De referir ainda que possuía um refeitório comum, onde existem mesas com cadeiras para todas as crianças da Creche e do JI. Possui também uma cozinha, que fazia ligação com esse refeitório, e uma lavandaria. A instituição possui duas salas para as auxiliares/educadoras deixarem os seus pertences e posteriormente se vestirem, uma sala de televisão e, por fim, tinha duas salas para a direção da instituição.

Ao redor do edifício havia um espaço amplo que estava demarcado por gradeamento e sebe. Era um espaço extenso e rico em sombra, devido à quantidade de árvores. Neste espaço exterior existiam diversos materiais destinados à diversão e ao convívio, como: recreio coberto, parque de areia, parque infantil, com chão revestido com material antichoque, área relvada, uma casa de madeira e outra com material próprio de borracha.

Quanto à equipa pedagógica, era constituída por 4 educadoras de infância, sendo que uma delas era a coordenadora da instituição. A esta equipa pertencia ainda uma educadora de intervenção precoce, nomeada pelo Ministério da Educação (ME) que proporcionava apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Cada educadora estava acompanhada por duas auxiliares, no caso da Creche, enquanto que, no JI, só estavam acompanhadas por uma auxiliar de ação educativa. O corpo não docente era composto por 7 auxiliares da ação educativa e uma trabalhadora auxiliar.

2.1.2. O grupo de crianças

A instituição, como referi anteriormente, possuía as valências de Creche e de JI, sendo de referir que a Creche era constituída por duas salas de atividades, uma cozinha de preparação da alimentação, uma outra sala para dar essa mesma alimentação às crianças, berçário, casa de banho, duas salas respeitante às crianças de 24 e os 36 meses de idade, uma sala dos brinquedos e a outra sala de atividades, uma sala de direção destinada às educadoras e uma sala para a arrumação dos colchões. Consideramos que, relativamente a este aspeto, a área respeitante à Creche está devidamente organizada de acordo com a Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto, Art.º 21.º. Relativamente às áreas funcionais desta valência, podemos afirmar que estas estavam devidamente organizadas. Verificava-se a existência de diversas áreas funcionais e bem articuladas: área de receção, área de serviços técnicos, berçário, área de atividades, convívio e refeições, área do pessoal e serviços.

No caso da área respeitante à Creche (dos 4 aos 36 meses), cada uma das educadoras é acompanhado, e apoiada, por duas auxiliares de ação educativa. Importa referir que, quando iniciamos a PES, a instituição se encontrava em falta na sala dos bebés (dos 4-24 meses), pois em vez de duas auxiliares de ação educativa, havia apenas uma. No decorrer da PES, esta situação foi revista, estando a instituição a funcionar de

acordo com a legislação portuguesa (veja-se o Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto, Art.º 10).

Este grupo era constituído por 18 crianças, 12 meninas e 6 meninos. Tratava-se de um grupo heterogéneo a nível de idades e, conseqüentemente, a nível das capacidades de cada criança. Efetivamente, as crianças entravam para este grupo após adquirirem a marcha autónoma. Como refere Brazelton (2007), “no início do segundo ano de vida (...) o bebé começa a andar” (p.165). Esta é uma aquisição muito relevante no desenvolvimento da criança. A aquisição da marcha, possibilita à criança a exponenciação do seu desejo de descobrir o mundo.

No grupo das crianças com idades entre os 24 meses e os 36 meses, existia uma criança que passava muito do seu tempo deitada no chão, sem participar das atividades do grupo e sem interagir com os pares ou com os adultos. Apercebi-me, contudo, que, quando alguma pessoa interagia diretamente com essa criança, ela gostava bastante e reagia positivamente a essa interação. Pude, pois, verificar que esta criança gostava bastante que interagissem com ela. Além disso, ela experienciava prazer em atividades de reconhecimento de si mesmo, visto que, na sala de atividades, existia um espelho diante do qual esta criança passava muito do seu tempo a interagir com o seu próprio reflexo. Esta era uma das muitas crianças, que gostava de ter a atenção de uma pessoa adulta, e de estabelecer interação, nomeadamente quando o adulto lhe garantia um clima de afetividade. Tendo em conta a faixa etária das crianças deste grupo, era normal a existência de crianças que ainda não sabiam falar. Havia crianças que manifestavam comportamentos de alguma agressividade. Por vezes elas arranhavam-se, mordiam-se ou pontapeavam-se. Como se sabe, a aprendizagem de comportamentos de correta interação social é importante e este tipo de atitudes, como refere Brazelton (2007), relaciona-se com formas de exploração do meio (físico e social). Como diz o autor: “Morder, bater e arranhar (...) começam como comportamentos exploratórios – como se a criança estivesse a testar as suas capacidades” (p. 180).

Também era perfeitamente compreensível que, a nível do desenvolvimento de competências referentes à expressão oral, as crianças (nomeadamente as mais novas) ainda não conseguissem pronunciar com correção todas as palavras, pelo que a sua forma de expressão nem sempre era facilmente compreensível. Como também está confirmado pela investigação feita nesta área, as competências de compreensão de

discursos orais estavam mais desenvolvidas, pelo que elas manifestavam uma boa percepção daquilo que lhes era dito, e tal como refere Mata (1958), as relações entre a escrita e a oralidade, já começavam a ser adquiridas nesta faixa etária, desde se começassem a aperceber da existência de algumas letras, como no caso da letra do seu nome. O processo de desenvolvimento linguístico da criança é verdadeiramente fascinante. A criança começa por pronunciar alguns fonemas, admirando-se com a musicalidade destes. Segundo Mata (1958), “A consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons” (p.43). As crianças exprimem estes mesmos fonemas de forma vibrante e melodiosa, estimulando o seu uso contínuo.

Uma das crianças, no momento de descanso, tinha pesadelos quase diariamente. Apercebemo-nos disso porque a criança acordava a chorar. Neste caso, Brazelton (2007), refere que “devem dar-lhe umas palmadinhas de conforto nas costas, mas deixá-la depois” (p.169). Contudo verificou-se que a criança, se ia acalmando, e ao longo do tempo, e foi “perdendo” esses pesadelos.

Atendendo ao tema orientador deste relatório final, é relevante refletirmos acerca das atividades relacionadas com o jogar e o brincar que eram realizadas com alguma regularidade pelas crianças desta sala. As crianças, nesta faixa etária, gostam de brincar com brinquedos de empurrar ou de puxar. As atividades realizadas em brincadeiras deste tipo são, segundo Cordeiro (2007), “adequadas, porque também estimulam a causa/consequência” (p. 338). Verificamos, efetivamente, que este tipo de brincadeira era do agrado das crianças. Visto que uma das crianças gostava de andar sempre com o mesmo brinquedo de empurrar ou puxar.

Outra atividade frequente das crianças reporta-se à construção com cubos. Na instituição, os cubos estavam dentro de uma outra caixa. Mal se colocava a caixa de legos/cubos no chão, as crianças mostravam grande interesse por este material, apesar de nem sempre o utilizarem da forma convencional. O trabalho com cubos e legos é, segundo Bomtempo (1999), um aspeto importante para o desenvolvimento. As crianças, na maior parte das vezes, utilizavam os legos convenientemente, ou seja, para fazerem as suas construções. Tal atividade é importante quer para o desenvolvimento da motricidade fina, quer para o jogo imaginativo de representação da realidade (fazer casas, castelos, carros...). Os legos também são, por isso, fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Relativamente ao jogo de imitação do adulto, convém recordar que este é considerado um jogo muito realizado por crianças desta faixa etária, dos 24 aos 36 meses de idade, e constitui-se como uma prática de referência para o desenvolvimento de múltiplas competências. Efetivamente, observamos diversas atividades das crianças que se enquadravam neste tipo de jogo. Referindo-se a este aspeto, Brazelton (2007) salienta que a realização, por parte da criança, de jogos de imitação do adulto “mostra que a imitação se está a tornar para ela uma fonte de interesse” (p.177). Contudo, as crianças estão em constante processo de imitação do adulto de referência. Como no caso em que uma criança chegou à instituição de óculos de sol, mencionando posteriormente que “a mãe também traz!”

Algumas das crianças manifestavam dificuldade no ato de partilhar, sendo visível nesta faixa etária o egocentrismo entre as crianças. Tal como refere Sasso (2013),

Piaget vê esse egocentrismo infantil como resultado das deturpações das formas sociais de pensamento que se processam segundo as leis pelas quais vive e se desenvolvem, e, pelo fato de o pensamento egocêntrico ser inconsciente, constitui-se em um pensamento da criança que domina a sua lógica da ação, mesmo antes de existir na lógica do pensamento. (p.27)

Apesar de estarem ainda numa fase de desenvolvimento em que se abre um longo caminho de aprendizagens de interação social, estas crianças manifestavam comportamentos de companheirismo e amizade, entre elas e para com os adultos. É claro que o desenvolvimento das competências sociais era uma das preocupações constantes da ação educativa desenvolvida.

Notamos, ainda que todas as crianças eram assíduas e pontuais, o que facilitava a realização de atividades, nomeadamente quando se pretendia uma certa continuidade de processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Creche, é importante proporcionar às crianças, e respetivas famílias, um ambiente que satisfaça as necessidades básicas da criança, sendo elas beber, comer, brincar, dormir e a higienização, assim como as necessidades de ordem emocional, como a cedência de afetos, tendo sempre em conta a segurança da criança e acima de tudo, de valorização pessoal, e de princípios educativos. A PES foi importante para as

crianças e para as educadoras de infância estagiárias (EIE) ajudarem a um desenvolvimento e aprendizagens significativas.

Na sala de atividades era perfeitamente perceptível a preocupação em fornecer às crianças um estímulo positivo. Procurava-se um apoio individualizado, havendo a preocupação de acompanhar as crianças nas rotinas do dia-a-dia, assim como nas brincadeiras. Os adultos (educadoras presentes na sala) estavam sempre disponíveis para toda e qualquer situação, manifestando uma constante preocupação com o desenvolvimento pessoal de cada uma delas.

A sala de atividades, relativamente à área, era bastante limitada e com pouco material para que as crianças pudessem realizar o seu desenvolvimento, já que, com esta faixa etária, as crianças se encontram na fase de desenvolvimento do jogo simbólico. Por isso, nesta fase, as crianças são muito ativas e envolvem-se em jogos de imitação, e em atividades com legos. Além disso, elas gostam de jogos de enfiamento e de puzzles, entre outros jogos adequados à sua idade. Nesta sala, estes materiais eram bastante limitados, ou expostos em sítios inalcançáveis pelas crianças.

Relativamente ao espaço de desenvolvimento de atividades, este estava um pouco vazio, mesmo a nível de decoração. Quando as crianças realizavam atividades sugeridas pelo adulto ou realizados de forma espontânea, os resultados desses trabalhos apenas permaneciam expostos durante 8 dias, no máximo. Em alguns casos, os trabalhos estavam expostos apenas 24 horas. Considero que com a exposição mais prolongada de novos desenhos, ou de outros trabalhos realizados pelas crianças, seria mais fácil observar a evolução das crianças no decorrer do tempo. Esta dimensão, ligada à temporalidade, é inegavelmente importante para que o educador possa acompanhar e avaliar mais atentamente a evolução das crianças e, por outro lado – e não menos importante – ela é fundamental para que a criança vá construindo uma perceção das suas próprias competências.

2.1.3. Rotina diária

Na Creche, verificamos (quando nós – par pedagógico – passamos a participar das atividades da sala) que era seguida uma rotina, da qual as crianças tinham consciência. Na generalidade dos dias, como é normal, esta rotina era seguida. Por isso, quando havia alguma atividade atípica, que implicasse a impossibilidade de realização dessa rotina, as crianças rapidamente se apercebiam. De acordo com Lima (2004), citada por

Nono (s/d), “O currículo do modelo High Scope para a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 60” (p.1). Relativamente às rotinas estabelecidas no modelo High/Scope, Nono (s/d) refere que têm todas o mesmo formato: chegando as crianças à sala, realizava-se o acolhimento, posteriormente iam para as áreas, higiene, atividades livres ou orientadas.

Segundo Zabalza (1992), citado por Morais (2016) “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p.5). Segundo Ostetto (2013), este refere que o período deve ser utilizado de forma a criar um “tempo de experiências educacionais ricas e [de] interações positivas” (p.82), pelo que, na perspectiva deste autor, poderemos considerar que a rotina estruturada é a vivência do grupo, que surge de forma espontânea, deixando-a acontecer.

Tal como refere Eichmann (2014), “o que é mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres” (p.36). Neste seguimento, e segundo Morais (2016), uma rotina diária é vista como que uma sequência de acontecimentos diários, mas que não se repete no momento de trabalho. Seguidamente apresenta-se a rotina relativa da Creche.

Tabela 3 - Rotinas da Creche.

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7:45h – 9:00h	Abertura da instituição (receção das crianças, onde estas são recebidas por uma auxiliar de ação educativa e com ela vêm televisão)
	9:00h – 9:30h	Acolhimento (momento de relaxamento das crianças, onde as mesmas aguardam que as restantes cheguem à sala de atividades)
	9:30h – 10:30h	Atividades pedagógicas: livres/orientadas
	10:30h – 11:00h	Higiene
	11:00h – 11:30h	Atividades pedagógicas: livres/orientadas
	11:30h – 12:15h	Almoço
	12:15h – 12:30h	Atividades pedagógicas: livres/orientadas
	12:30h – 14:45h	Descanso
Tarde	14:45h – 15:00h	Higiene
	15:00h – 15:45h	Atividades pedagógicas: livres/orientadas
	15:45h – 16:00h	Higiene
	16:00h – 16:30h	Lanche
	16:30h – 19:30h	As crianças, após a hora do lanche, deslocam-se para a sala da televisão, brincando entre si, até altura do encerramento da instituição

Quando se iniciava a abertura da instituição, as crianças iam chegando e iam realizando atividades livres. Neste período, as crianças apenas contavam com a presença

de duas auxiliares de ação educativa. Por norma, durante este tempo, visualizavam desenhos animados (na televisão) ou brincavam livremente. Por volta das 9:00h, dava-se início às atividades livres/orientadas, estas a cargo da educadora de infância cooperante e das EIE. Este era o período de atividade, entre as 9:00 e 12:00. Das 12:00 às 14:50 era a altura em que as crianças descansavam. Das 14:45 às 16:00, durante este período eram desenvolvidas atividades em grande grupo ou em pequeno grupo.

Após as 16:30 era o tempo destinado ao apoio à família, em que todos os pais vinham buscar os seus filhos. Como é evidente, este tempo, em que os pais podiam vir buscar as suas crianças, era um tempo de uma certa agitação – até porque algumas crianças saíam muito mais cedo do que outras.

Ao longo do dia, como está transcrito na rotina diária, também havia o tempo disponível para a higienização. Esta combinava-se com a mudança das fraldas, a mudança de roupa e a lavagem das mãos.

2.2. Caracterização do contexto de Jardim de infância

Neste tópico do trabalho referir-se-á um pouco da história, numa narrativa resumida, relativa à instituição na qual se realizou a PES em EPE. Irão, também, ser abordados alguns dos aspetos relativos ao grupo de crianças com o qual se trabalhou, com o objetivo de verificar o seu desenvolvimento (físico, motor, cognitivo e social). Tal como aconteceu na abordagem ao contexto de Creche, também aqui será dada particular atenção às atividades relacionadas com o brincar e o jogar. Recorde-se que, segundo Cordeiro (2007), “brincar é o trabalho das crianças (...) além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional” (p.329). Far-se-á ainda referência aos tempos em que se realizou a PES, neste contexto, e à forma como ela decorreu.

2.2.1. A instituição

A PES foi desenvolvida numa instituição pertencente à rede pública de EPE, tutelada pelo ME. Encontrava-se localizada a Nordeste da cidade de Bragança. O edifício, construído em 2003, encontrava-se predisposto para acolher um total de 75 crianças, estas divididas por 3 salas de atividades. As salas estavam organizadas por 3 cores distintas, cada uma destinada à sua faixa etária: a sala amarela era destinada às crianças de 3 anos de idade, a sala azul era destinada às crianças de 4 anos de idade e a sala vermelha era destinada às crianças de 5 anos de idade.

No que se refere às instalações, tratava-se de um edifício com um único piso, ao nível do rés-do-chão, construído de raiz para o funcionamento do JI, como menciona no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Este apresentava uma planta bem estruturada, possuindo espaços interiores amplos, dotados de grandes janelas para usufruir da luz natural. Como já referimos, integrava três salas de atividades, constituídas e organizadas de acordo com os interesses das crianças, um salão polivalente onde se efetuavam as atividades de expressão motora, as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e outras atividades que envolviam toda a comunidade educativa. Este salão estava provido de materiais diversificados para o apoio às atividades de expressão físico-motora, como mecos, cordas, arcos, bolas de diferentes tamanhos, colchões, bastões, figuras geométricas almofadadas, bem como outros materiais, como televisão, leitor de DVD, CD's, duas mesas redondas, cadeiras, um armário com material de escrita, jogos e brinquedos. Para além deste espaço comum, existia ainda um refeitório, de pequenas dimensões, onde eram servidos os almoços e uma dispensa onde estavam arrumados os produtos e materiais de limpeza.

Os corredores da instituição tinham, nas paredes, placards que permitiam expor e, por conseguinte, partilhar com os pais/comunidade os trabalhos e as aprendizagens promovidas ao nível dos projetos e atividades desenvolvidas. Neste espaço existiam ainda cabides, devidamente identificados com a fotografia e o nome da criança, permitindo, assim, a cada uma reconhecer facilmente o espaço que lhe foi atribuído para arrumar o casaco, mochila e outros pertences.

A instituição tinha uma biblioteca, que se apresentava como um local atrativo e agradável, muito bem decorada e equipada com livros, instrumentos musicais, fantoches, um biombo, para representar histórias, e um computador. Havia ainda um espaço de secretaria equipado com computador, impressora, fotocopadora, secretária e estantes, bem como uma sala para reuniões da equipa educativa e outra destinada ao atendimento dos pais/encarregados de educação. Integrava também duas salas de armazém de materiais e instalações sanitárias para adultos e para as crianças, adequadas à sua faixa etária.

Quanto ao espaço exterior, este era constituído por um recinto amplo, delimitado por muros e gradeamento, de forma a possibilitar uma maior segurança das crianças. O pavimento exterior integrava três tipos de materiais (pavimento antichoque, relva e

cimento), configurando 3 zonas distintas de ação. No pavimento antichoque, encontravam-se algumas estruturas fixas como escorrega, baloiços, molas, estruturas de equilíbrio e jogos, mais especificamente, os jogos do galo e da macaca. Na área relvada, existia um pequeno campo de jogos equipado com duas balizas e a área em cimento estava protegida por uma estrutura coberta. O espaço exterior era favorável à prática de diversas EEA quer por orientação das educadoras de infância ou assistentes operacionais, quer por iniciativa própria das crianças. É de salientar que só era utilizado quando as condições climatéricas o permitiam.

A equipa educativa era constituída por 5 educadoras de infância, das quais 3 eram titulares de grupo, uma coordenadora, duas educadoras em exercício de funções em condições específicas. A equipa incluía ainda 5 assistentes operacionais, auxiliares de ação educativa, que apoiavam o funcionamento de duas componentes, a letiva e a social. A componente letiva era apoiada por 3 assistentes operacionais, estando uma efetiva em cada sala e a componente social era assegurada por duas assistentes operacionais.

No que se refere ao horário de funcionamento, o JI encontrava-se aberto 11 horas por dia (8:00/19:00h), no sentido de responder às necessidades das famílias. A componente letiva funcionava das 09.00 às 12.00h e das 14.00h às 16.00h, num total de 5 horas diárias, como a legislação prevê (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, Artigo 2). A componente de AAAF funciona das 08.00h às 09.00h, das 12.00h às 14.00h e das 16.00h às 19.00h.

Junto à área circundante do JI, existe um polidesportivo. Esta estrutura permite, tanto às crianças como a qualquer outro cidadão, usufruir de um bom espaço para a prática de diversos desportos, como por exemplo, futebol, ténis, basquete, voleibol, andebol, entre outros.

Todo o edifício estava equipado com aquecimento central. Este edifício era composto por u só piso (como já referido acima), o que facilitava a evacuação de todas as crianças em caso de emergência, tal como atesta a legislação. Tal aspeto é visível no Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto, Art.º 17, onde se estipula que “a concepção do edifício deve obedecer a parâmetros especiais (...) desenvolver-se no rés-do-chão de forma a conseguir-se o contacto directo com o espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças em caso de perigo” (p.4340). Este edifício estava de

acordo com as normas de segurança transcritas no Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de agosto.

2.2.2. O grupo de crianças

O grupo com o qual se efetuou a PES era, inicialmente, constituído por 20 crianças. Posteriormente foram integradas mais 5, passando o grupo a ser constituído por 25 crianças, sendo este o número máximo de crianças por sala de EPE (Despacho Conjunto n.º 268/97, Anexo N.º 1- Ficha n.º 1). A distribuição por sexos era equilibrada, sendo 11 meninos e 14 meninas. A inserção dessas 5 crianças no grupo contou bastante com o trabalho da educadora cooperante, pois muitas dessas crianças tinham bastante dificuldade tanto a nível da socialização como a nível de diversas competências. Por exemplo, a nível de desenho, encontravam-se numa fase da garatuja. Com a ajuda da educadora cooperante, fomos trabalhando de forma mais pessoalizada com estas crianças, potenciando o seu desenvolvimento. Relativamente à idade das crianças, este era um grupo heterogéneo, uma vez que duas delas tinham 4 anos, vinte e duas crianças tinham 5 anos e uma já tinha feito os 6 anos.

Tratava-se de um grupo em que a maioria das crianças se encontrava com um bom desenvolvimento físico e cognitivo, à exceção de uma que apresentava dificuldades a nível locomotor. Segundo Silva et al. (2016), “na Educação Pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (p.35). Seguindo esta linha de pensamento, pretendeu-se criar uma relação entre as crianças e o ambiente educativo contribuindo para que a criança se sinta valorizada. Para que esta relação se possa criar de uma forma favorável é necessário que as crianças compareçam assiduamente, o que contribui para a sua interação e coesão com todos os elementos do grupo. Estas crianças manifestavam capacidade de escuta, com atenção, gosto em partilhar e bastante satisfação por estarem juntas. Na verdade, este era um grupo bastante participativo, em todas as atividades. Era muito autónomo, com bastante espírito de interajuda e sem nenhum tipo de conflitos. Estas crianças manifestavam gosto em partilhar as suas experiências, falando de uma forma muito natural sobre as suas vivências.

Nesta faixa etária (5 anos – idade da grande maioria das crianças do grupo), as crianças apresentam bastante facilidade em comunicar, sendo muito importante criar atividades e estratégias promotoras de interações que levem ao convívio de todos, à

partilha dos recursos disponíveis, à construção da autonomia, à aquisição da capacidade para ouvir, concentrar-se, estar atento, conversar espontaneamente, respeitando os demais, e considerando que estes fazem parte do grupo, do espaço e do tempo que todos passam no JI.

Ao educador cabe a tarefa de criar atividades que motivem as crianças no sentido de que estas desenvolvam a sua autonomia e responsabilidade e que deem importância ao trabalho realizado, quer para o seu desenvolvimento pessoal como para o bem-estar do grupo.

2.2.3. Caracterização da sala de atividades

A sala estava adequadamente preparada de acordo com o interesse das crianças. Importa salientar que a sala tinha as dimensões apropriadas (a sua área era de 50m²). Assim sendo, cada criança tinha 2m² para se poder movimentar de forma livre, o que contribui para o seu desenvolvimento a todos os níveis, a sala estava dividida em 8 espaços, um para cada área. Estas áreas estavam devidamente identificadas e eram as seguintes: área da biblioteca, área da casa, área da garagem, área das construções, área da moda, área de pintura, área do tapete e ainda um KidSmart¹. Este tipo de organização do espaço responde devidamente às exigências legais, como se pode verificar no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, Anexo N.º 1- Ficha n.º 1.

Havia uma clara preocupação no sentido de que todo o espaço desta sala fosse muito bem organizado de modo a proporcionar momentos de satisfação e de interesse nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Era uma sala que proporcionava boas condições de trabalho, muito colorida, com bastante espaço livre proporcionando muita liberdade de movimento e decorada de acordo com as necessidades e gostos das crianças. Esta sala possuía ainda mesas com cadeiras adequadas à faixa etária das crianças e alguns placares onde eram expostos os trabalhos elaborados pelas mesmas.

Relativamente à divisão da sala, esta, como acima se referiu, era organizada por áreas, tendo sido introduzida uma área de acordo com o gosto e motivação da parte das crianças. Por se tratar de um grupo de crianças que apresentava um bom nível de desenvolvimento de múltiplas competências, verificava-se bastante autonomia ao nível

¹ O *KidSmart* é um programa dirigido ao Pré-Escolar para facilitar o desenvolvimento de crianças entre os 3 e os 6 anos.

da organização e da gestão do espaço e do tempo. Esta crescente autonomia permitia-lhes desenvolver interessantes atividades nas diversas áreas, individualmente e em grupo.

Na sala em questão, também existia um quadro interativo com conexão a um computador, ligado à Internet. Este, o quadro interativo, era maioritariamente usado como videoprojector. Na sala de atividades existe um KidSmart, sendo que este é um computador com um software aplicado para a EPE, para facilitar o desenvolvimento de crianças com diversos jogos educativos.

Na área das histórias, tínhamos um ambiente bastante acolhedor. Havia uma almofada para cada criança e uma mesa redonda, importante para a realização de trabalhos e algumas atividades realizadas em grupo.

2.2.4. A rotina diária

As crianças começavam a chegar à instituição por volta das 8 horas da manhã. Esta é a hora de abertura do JI, e marca o início da componente não letiva. Contudo, normalmente, o grupo só ficava completo por volta das 9.30h. Aproximadamente a esta hora, dava-se início à componente letiva, pois era a essa hora que se dava a entrada para a sala de atividades. As crianças eram, maioritariamente, trazidas pelos pais para o JI, havendo algumas exceções, como eram os casos de crianças trazidas pelos avós ou pelo transporte escolar.

A rotina do JI onde foi realizada a PES era a seguinte:

Tabela 4 - : Rotinas da JI.

Período	Tempo	Descrição
Manhã	8:00h – 9:00h	Acolhimento
	9:00h – 10:30h	Deslocação para a sala de atividades, onde é realizado o acolhimento, cantando a canção do “Bom Dia”, e seguidamente contam as novidades Atividades orientadas/livres
	10:30h – 10:45h	Interrupção para o lanche matinal
	10:45h – 12:00h	Atividades orientadas/livres
	12:00h – 14:00h	Almoço seguido da componente social
Tarde	14:00h – 14:30h	Higienização oral
	14:30h – 15:30h	Atividades orientadas
	15:30h – 16:00h	Interrupção para o lanche
	16:00h – 19:00h	Atividades livres Encerramento da instituição

Após a abertura da instituição, as crianças iam chegando acompanhadas pelos pais ou outras pessoas responsáveis por levá-las até à mesma. Neste período, das 8.00h até às 9.00h, as crianças brincavam livremente durante o tempo da componente não letiva ou de AAAF, sendo este realizado por duas auxiliares de ação educativa. A AAAF decorria em 3 períodos (ao longo do dia): das 8.00h/9.00h, das 12.00h/14.00h e das 16.00h/19.00h. Por norma, neste período, as crianças visualizavam desenhos animados (na televisão), enquanto outras brincavam. Segundo Aires (2017) brincar é a atividade mais importante que a criança desenvolve, pois, ao brincar, ela estimula a imaginação, desenvolve aptidões ao manipular objetos. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da espontaneidade da criança.

Por volta das 9.00h, iniciava-se a componente letiva. Esta era da responsabilidade da educadora de infância cooperante e das EIE. A componente letiva acontecia no seguinte horário: entre as 9.00h/12.00h e das 14.00h/16.00h.

A manhã iniciava-se com o acolhimento e a canção dos “Bons Dias”, contando as novidades e falando das experiências pessoais. É a partir destes diálogos que o educador, cooperante ou EIE, decidiam, em parceria com as crianças, que atividades iriam desenvolver. Este processo tinha consequências positivas em termos motivacionais, uma vez que a opção era a realização de atividades interessantes para o grupo. Procurava-se que as crianças se responsabilizassem no planejar das atividades futuras. A partir das 16.00h até às 19.00h, as crianças realizavam atividades livres, sempre sob supervisão de uma auxiliar de ação educativa.

3. Metodologia de investigação do estudo

Para o presente trabalho interessa explorar as características qualitativas dos fenómenos educativos. Na verdade, este estudo insere-se no paradigma interpretativo. Refira-se que, segundo a perspetiva de Esteves (2008),

O interpretativíssimo legitima a investigação do quotidiano e do nível micro, relevando o conhecimento tácito e a visão do mundo soa atores sociais, assim como o seu modo de agir e de pensar, as ações e as estratégias a que recorrem, o modo como constroem para as suas vidas profissionais. (p.115)

Os investigadores propõem-se a desenvolver um estudo desta natureza, segundo Bogdan e Biklen (1994), “munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que se vão avançando” (p. 98). Segundo Esteves (2008), este trabalho desenvolveu-se em torno de uma abordagem da investigação-ação, em que o profissional deve formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos e escolher estratégias de forma a monitorizar tanto os processos como os resultados.

3.1. Problema e questões de pesquisa

A escolha desta temática teve como especial motivação a promoção dos jogos nos contextos de Creche e JI. A realização de jogos, como já vimos, pode ter uma grande aplicabilidade pedagógica. Como é evidente, tratando-se de crianças em idade Pré-escolar, impõe-se a consciência da necessidade de se proceder às devidas adaptações ao nível dos materiais a serem utilizados, bem como das regras inerentes à conduta dos jogos. Não deixamos de reconhecer que esta temática é, e deve ser considerada, desafiante, ao mesmo tempo que é oportuna, nomeadamente num mundo em que a teoria dos jogos ganhou uma relevância muito grande.

Refletindo acerca da problemática da importância do jogo nos contextos de Creche e do JI, surge a seguinte questão orientadora do presente relatório: *Como utilizar os jogos no dia-a-dia da criança em contexto de Creche e Jardim de infância?*

No decorrer deste estudo foram formulados os objetivos procurando alcançar uma melhor compreensão e identificação das etapas que possibilitassem encontrar a resposta à questão orientadora. Nesse sentido, foram estipuladas quatro principais intencionalidades na ação educativa: *i)* analisar o tipo de jogos existentes em cada sala de atividades; *ii)* perceber a forma como as crianças brincam com esses jogos; *iii)* identificar quais os jogos mais usados pelas crianças e *iv)* investigar quais as percepções das crianças acerca dos jogos que realizam. Estipularam-se ainda objetivos secundários, tais como: *i)* planejar e realizar com as crianças atividades promotoras de jogos coletivos e individuais; *ii)* estimular nas crianças a prática física através da realização de jogos; *iii)* enriquecer as interações, pela partilha de momentos lúdicos e *iv)* potenciar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, promovendo o desenvolvimento de competências a nível cognitivo e social.

A esta intencionalidade educativa correspondem a um conjunto de objetivos, centrados na perspectiva da criança. Assim, a criança no final deste processo pedagógico deve ser capaz de: *i)* valorizar o jogo no saudável relacionamento com os outros; *ii)* participar ativamente em atividades de prática física e/ou desportiva e *iii)* identificar o jogo como estratégia de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

3.2. Opções metodológicas

Quando se pensou na abordagem investigativa mais adequada, teve-se de ter em atenção que existem dois tipos, a quantitativa e a qualitativa, cada uma com as suas próprias especificidades e características (é claro que podem ser feitas investigações mistas, conjugando dados de natureza quantitativa e qualitativa).

Tendo em consideração a essência deste trabalho, optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e interpretativa que, segundo Pardal e Correia (1995), “privilegia o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (p.17) e ocorre num ambiente “natural” como fonte direta de dados. Neste tipo de investigação, existe interação entre o investigador e os participantes e valoriza-se o processo e o seu significado. Deste modo, procurou-se entender vários momentos lúdicos observados, descrevendo as suas características e possíveis ligações com o desenvolvimento das crianças, identificando implicações para a melhoria da intervenção pedagógica.

Como acabamos de referir no parágrafo anterior, esta investigação tem um carácter qualitativo, segundo Bodgan e Biklen (1994), o que significa que os dados recolhidos pelo investigador são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Segundo o que Bodgan e Biklen (1994) referem, para além dos pormenores descritivos, os investigadores qualitativos pretendem compreender o comportamento e as experiências humanas, pois nesta abordagem não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade. Segundo Bodgan e Biklen (1994), para que o investigador qualitativo desenvolva as suas investigações, este deverá intrometer-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tentar conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.17). Assim as crianças subentendem, que o investigador está sim, a brincar com elas.

Esta abordagem mostrou-se a mais adequada, na medida que ao mesmo tempo foi desempenhado o papel de participante e de investigador, por um lado, e, por outro, tornou claro que o nosso objetivo é o estudo dos processos pedagógicos, pela sua descrição e análise crítica.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O estudo de caso é considerado uma investigação de natureza empírica, uma vez que se baseia no trabalho de campo ou na análise documental. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), o investigador tem possibilidade de recolher informação de formas distintas, como a observação, as entrevistas ou por inquéritos por questionário.

Este trabalho focou-se essencialmente na observação como instrumento de recolha de dados, uma vez que, segundo Walsh et al (2002), este “oferece um testemunho fluente da vida de um determinado contexto” (p. 1055), tendo como objetivo compreender a importância que o jogo tem para o desenvolvimento da criança. Também Serrão (2009) encara a observação como “a principal técnica da investigação qualitativa, na medida em que esta permite ao investigador recolher os dados *in loco*, permitindo-lhe uma maior aproximação do seu objeto de estudo” (p.44). A observação permitiu-nos a recolha de dados “ao vivo”, que registamos e sobre os quais refletimos, ao longo da prática. Procuraremos evidenciar, neste relatório, algumas dessas reflexões.

Os métodos de recolha de dados desta investigação incidiram na observação de diversos momentos, com o objetivo de interpretar e refletir sobre as atividades desenvolvidas na Creche e no JI. Para tal, retiraram-se notas de campo e efetuou-se o registo fotográfico enquanto instrumentos de recolha de dados na investigação. Esta forma de recolha de dados não se revelou incómoda para as crianças, uma vez que já era frequente a máquina fotográfica circular pela sala, registando as diferentes atividades que se iam realizando diariamente. Consideramos, aliás, que o facto de as crianças (nomeadamente as do JI) saberem que os seus trabalhos iam ser fotografados se constituiu como um fator de motivação adicional.

3.3.1. Observação participante

Observar diretamente os contextos educativos proporcionou que fossem reunidas informações acerca do espaço educativo e também da interação que as crianças tinham com os seus pares. Como refere Parente (2012), “em situação de jogo é a melhor maneira de aprender sobre o que a criança já sabe e já faz (pontos fortes) e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo)” (p.8). Assim sendo, a observação das crianças em situações de jogo revela-se muito rica, não só por permitir uma avaliação dos níveis de desenvolvimento das crianças (em múltiplas aprendizagens) como também por abrir possibilidades de ação futura, constituindo-se como um excelente meio para se projetar a ação educativa a desenvolver.

O processo de observação não se deve limitar à visualização e registo da atividade da criança. É essencial que, após o registo, se proceda à sua análise, interpretação e uma reflexão cuidada. Segundo Parente (2014), o processo de observação possibilita a construção de um acervo de documentação pedagógica com importantes implicações para a prática.

Assim, a observação do brincar espontâneo dá lugar à reflexão, interpretação e compreensão dessa atividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo a técnica mais usada na medida em que possibilitou que fosse desenvolvida de uma forma contínua a recolha de dados para orientação do processo educativo, originando momentos de conhecimento e compreensão da realidade.

3.3.2. Notas de campo e registros fotográficos

No decorrer da PES, em ambos os contextos, as notas de campo e os registros fotográficos foram o principal meio utilizado para a recolha de dados a analisar neste relatório. Claro que se realizaram outras atividades acerca das quais se tomaram notas e se refletiu, mas que não serão dadas a conhecer neste documento. No âmbito da investigação realizada, também se elaborou um inquérito, aos pais/encarregados de educação das crianças de cada um dos grupos, com o objetivo de mencionarem quais os jogos que gostariam que os seus educandos realizassem.

As notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p.150). Também Esteves (2008) se refere à importância das notas de campo e salienta que elas, num determinado contexto de investigação, têm como objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88). Fazendo notas de campo, foi possível recolher informação em vários momentos das rotinas dos contextos, contribuindo para uma melhor compreensão e reflexão acerca dos sinais ou indicadores externos que as crianças transmitiam perante a realização das tarefas que lhes eram propostas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registros fotográficos, enquanto meio para recolha de dados em investigação, está intimamente relacionado com a investigação qualitativa, sendo desta forma possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141). Pois este, o registo fotográfico, foi deveras importante, pois permitiu efetuar o registo de algumas situações inesperadas.

A utilização das notas de campo e dos registros fotográficos, recolhidos nos contextos da PES e agora mencionados neste relatório, tiveram a aprovação da educadora cooperante e dos encarregados de educação. Mesmo assim, por uma questão de confidencialidade, não serão divulgados nomes nem registros que possibilitem a identificação clara das crianças intervenientes.

3.4. Análise de dados

Ao longo desta investigação, teve-se sempre presente a questão problema e os objetivos que orientaram o estudo. Procurando dar uma organização coerente ao

trabalho que aqui apresentamos, faremos a análise dos dados recolhidos nas notas de campo mais adiante, quando refletirmos acerca de algumas das EEA que realizamos com os dois grupos de crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

A análise de dados consiste em avaliar os registos de observação de forma a transformá-los num conjunto de dados com o fim de serem analisados para que seja mais fácil fazer uma análise racional da situação. O que aqui está em causa – e que não pode sair do nosso horizonte de abordagem – é uma integração entre a prática e a investigação, conscientes de que o profissional de hoje (o educador dos nossos tempos) tem de ser um ator-investigador.

4. Apresentação e análise das experiências de ensino/ aprendizagem

Neste ponto são apresentadas as EEA que foram realizadas ao longo da PES, bem como os dados recolhidos ao longo das experiências educativas e respetiva análise. No decorrer das atividades, procurou-se seguir uma perspetiva sócio educativa sustentada no modelo High-Scope. Nesta perspetiva, como na de outros modelos educativos com relevância no âmbito da Educação Pré-escolar, considera-se relevante o desenvolvimento de práticas centradas na “aprendizagem pela ação”. Este tipo de aprendizagem é fundamental no desenvolvimento holístico da criança.

Na planificação das atividades, naturalmente, teve-se em consideração os documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, bem como os princípios educativos em Creche, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Segundo Rodrigues (2008), os princípios educativos em Creche sustentam-se em envolver as crianças em coisas que lhes digam respeito; investir em tempos de qualidade, procurando estar disponível para as crianças; aprender a não subestimar as formas de comunicação de cada criança; investir tempo e energia para construir uma pessoa; respeitar as crianças ajudando-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; garantir veracidade nos sentimentos relativamente a cada criança; modelar os comportamentos e ensinamentos que se pretende que a criança venha a adquirir e reconhecer os problemas fazendo com que as crianças consigam resolver essas dificuldades. Procurando ter sempre presente o interesse do grupo de crianças, os seus gostos e as suas necessidades, desenvolveu-se, ao longo da PES, experiências de aprendizagem estimulantes e adequadas a cada criança.

Segundo López et al (1998), citado por Ribeiro (2011), o jogo é transmitido de geração em geração, o que caracteriza o jogo como sendo uma atividade com relevância cultural. Ele é, de igual modo, gerador de atividade motora que transmite satisfação e prazer, ao mesmo tempo que ajuda a desenvolver a habilidade, a destreza básica e as capacidades físicas. Para Ribeiro (2011), a introdução do jogo, nas primeiras fases da evolução do ser humano, permite que a criança se desenvolva sem estranhar uma linguagem corporal imposta, propiciando o desenvolvimento através de uma abordagem holística.

No decorrer da PES foram-se realizando várias atividades relacionadas com o “Jogo”. No entanto, neste relatório, apenas serão analisadas 5 dessas experiências de

ensino e aprendizagem por terem sido aquelas que despertaram maior interesse e adesão das crianças e que melhor demonstram o que foi a PES. Inicialmente são apresentadas as EEA relativas à Creche e, posteriormente, as EEA que dizem respeito ao JI. Procurar-se-á descrever com rigor as atividades realizadas, centrando a atenção nas crianças e procurando identificar potenciais benefícios para o desenvolvimento das competências das crianças.

4.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche

A aprendizagem pela ação resulta da construção de novos conhecimentos e da compreensão. Piaget (1979) afirma que a criança realiza a sua aprendizagem pelo contacto que estabelece com o seu mundo exterior através do meio familiar, escolar e social.

Neste contexto (Creche), trabalhou-se com um grupo de crianças, cujas idades variavam entre os 24 e os 36 meses. Como já foi explicitado anteriormente, Piaget considera que o tipo de brincadeira predominante neste estágio de desenvolvimento – o estágio sensório-motor se reporta aos jogos de exercício. Para Friedmann (2001) e Santos (2004), citados por Leitão (2013), estes jogos têm como objetivo principal o próprio prazer da criança, estimulando os seus próprios movimentos, manipulando as várias partes do seu corpo ou objetos macios e cativantes.

Para a seleção dos jogos a seguir mencionados, procurou-se escolher os materiais adequados aos aspetos sensoriais que estes poderiam transmitir às crianças. Por sua vez, tendo em consideração o que Piaget (1979) menciona relativamente ao jogo de regras, convém recordar que este tipo de jogo se manifesta ao longo da vida e consiste nas combinações sensório-motoras e/ou intelectuais com determinadas regras transmitidas de geração em geração ou estabelecidas no momento da brincadeira.

Como é natural, tivemos cuidado com a escolha das regras adequadas para o jogo de exercício, considerando o estágio de desenvolvimento das crianças, deste contexto. Assim, procurou-se estimular o interesse das crianças para as atividades que iam ser desenvolvidas, trabalhando regras inerentes a cada um dos jogos.

Na escolha dos jogos tradicionais, contou-se bastante com a participação dos pais, visto que foi solicitado a cada um dos pais (pai/mãe) que mencionassem dois jogos da sua infância (ver anexo I), e que assinalassem qual era o seu preferido. Posteriormente tinham que o ensinar ao seu educando. A criança deveria depois explicar aos colegas

como eram os jogos que os seus pais lhes ensinaram. Com base nessa preferência, foram selecionados alguns dos jogos que as crianças realizassem durante a PES.

Apresenta-se a seguir a tabela com os jogos que os pais e as mães indicaram.

Tabela 5 - Jogos que os pais selecionaram – Creche

Criança	Pais	Jogos	Jogo preferido
Criança 1	Pai	Jogo da malha, Jogo do galo	Jogo da malha
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo do lencinho	Jogo do lencinho
Criança 2	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo das cadeiras
	Mãe	Jogo do anel, Jogo do lencinho	Jogo do lencinho
Criança 3	Pai	Jogo da malha, Jogo da bilharda	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do lencinho, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 4	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo das cadeiras
	Mãe	Jogo do anel, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 5	Pai	Jogo da malha, Jogo da bilharda	Jogo da malha
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo do lencinho	Jogo da macaca
Criança 6	Pai	Jogo da bilharda, Jogo da relha	Jogo da relha
	Mãe	Jogo do anel, Jogo do lencinho	Jogo do anel
Criança 7	Pai	Jogo da malha, Jogo de relha	Jogo da relha
	Mãe	Jogo do lencinho, Jogo da macaca	Jogo da macaca
Criança 8	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do anel, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 9	Pai	Jogo da malha, Jogo das cadeiras	Jogo da malha
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo do anelzinho	Jogo da macaca
Criança 10	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do anel, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 11	Pai	Jogo da malha, Jogo da macaca	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do lencinho, Jogo da macaca	Jogo da macaca
Criança 12	Pai	Jogo da malha, Jogo da bilharda	Jogo da bilharda
	Mãe	Jogo do anel, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 13	Pai	Jogo da malha, Jogo das cadeiras	Jogo da malha
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo do anelzinho	Jogo da macaca
Criança 14	Pai	Jogo da malha, Jogo da bilharda	Jogo da bilharda
	Mãe	Jogo do anel, Jogo do lencinho	Jogo do anel
Criança 15	Pai	Jogo da malha, Jogo do finca-pé	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do lencinho, Jogo da macaca	Jogo da macaca
Criança 16	Pai	Jogo do galo, Jogo da macaca	Jogo do galo
	Mãe	Jogo do anel, Jogo do galo	Jogo do galo
Criança 17	Pai	Jogo da malha, Jogo de finca-pé	Jogo da malha
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo das cadeiras	Jogo das cadeiras
Criança 18	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do anel, Jogo da macaca	Jogo da macaca

A partir desta listagem, elaborada com base nas respostas dos pais e das mães ao inquérito que lhes foi fornecido, gerou-se uma interação com e entre as crianças relativamente às preferências dos seus pais, quando eles eram crianças. Na sequência da atividade, procurou-se que esses jogos (ou pelo menos alguns deles) passassem para o dia-a-dia das crianças, propiciando-lhes o prazer de brincar como tinham brincado/jogado os seus pais.

Tabela 6 - Escolha dos jogos efetuada pelos Pais/Mães das crianças da Creche

Jogo	Pai	Mãe	Total
Jogo da Malha	11	0	11
Jogo das Cadeiras	1	7	8
Jogo da Macaca	0	7	7
Jogo do Galo	1	1	2
Jogo da Bilharda	2	0	2
Jogo do Anel	0	2	2
Jogo da Relha	2	0	2
Jogo do Lencinho	0	2	2

Uma leitura rápida da tabela 6 torna claro que a maioria dos pais indicou o “Jogo da Malha” como um dos seus preferidos (este jogo foi referido por 11 pais). Por ordem decrescente, seguiu-se o “Jogo das Cadeiras”, este jogo indicado por 8 pais. Posteriormente segue-se o “Jogo da Macaca”, este assinalado por 7 pais. Os restantes, o “Jogo do Galo”, “Jogo da Bilharda”, “Jogo do anel”, “Jogo da Relha” (sendo que a forma de este jogo se jogar é bastante similar ao “Jogo da Malha”) e o “Jogo do Lencinho”, todos eles assinalados apenas por 2 pais.

O “Jogo da Malha” foi escolhido, na totalidade, por 11 pais, sendo que este é um jogo habitualmente jogado nas aldeias transmontanas. Marin e Ribas (2013) referem que, Jogo da Malha ou Jogo do Fito é um “jogo de pastores, (...) praticado assiduamente em todas as aldeias” (p.208), sendo que a maior parte das crianças tinham as suas raízes em aldeias transmontanas. Este jogo foi indicado por 11 pais, como é um jogo, habitualmente jogado por homens.

Posteriormente, sendo bastante similar a este jogo foi o “Jogo da Relha”, este selecionado por 2 pais. Este como já é um jogo que exige mais força muscular.

Seguidamente, o jogo selecionado pelos pais foi, o “Jogo das Cadeiras”, sendo este selecionado por 7 mães e um pai, sendo que este é um jogo que estimula o sistema auditivo e simultaneamente a atenção.

O “Jogo da Macaca” foi selecionado por 7 mães, sendo este um jogo que estimula o salto e a coordenação motora e espacial.

O “Jogo do Galo”, foi o optado por 2 pais, ou seja, um pai e uma mãe, sendo que este jogo estimula a concentração.

O “Jogo do Anel”, foi eleito por duas mães, sendo que com este se estimula a imaginação, criatividade e atenção.

O “Jogo da Bilharda”, foi escolhido por 2 pais sendo que é um jogo de pontaria, onde se trabalham o desenvolvimento da corrida e do salto.

O “Jogo do lencinho”, foi o preferido por duas das 18 mães, o qual estimula a atenção e a capacidade da corrida.

A figura 3 faz referência às escolhas preferenciais dos pais, relativamente aos jogos a serem jogados pelos seus filhos.

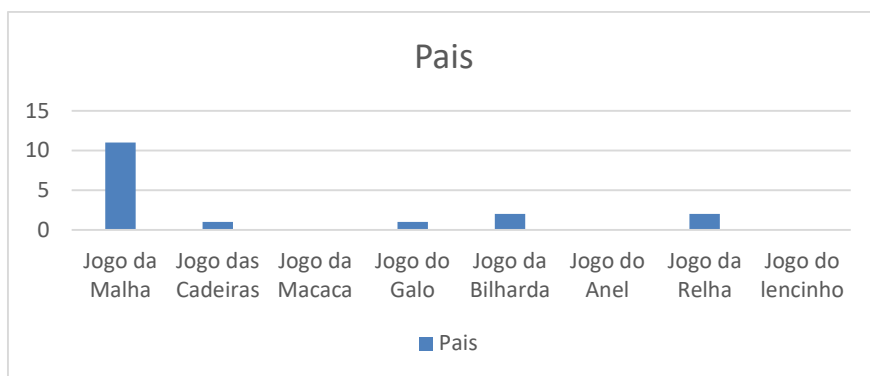


Figura 3- Gráfico representativo das escolhas dos jogos da Creche

A figura 4 demonstra as escolhas prediletas das mães, relativamente aos jogos a serem jogados pelos seus filhos.

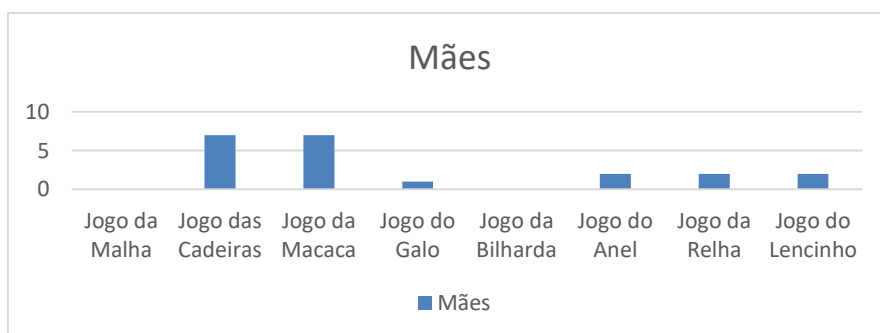


Figura 4- Gráfico representativo das escolhas dos jogos da Creche

Estes 2 gráficos são referentes às opções dos pais/mães das crianças em Creche.

Estes foram os jogos que os pais selecionaram (ver figura 5).

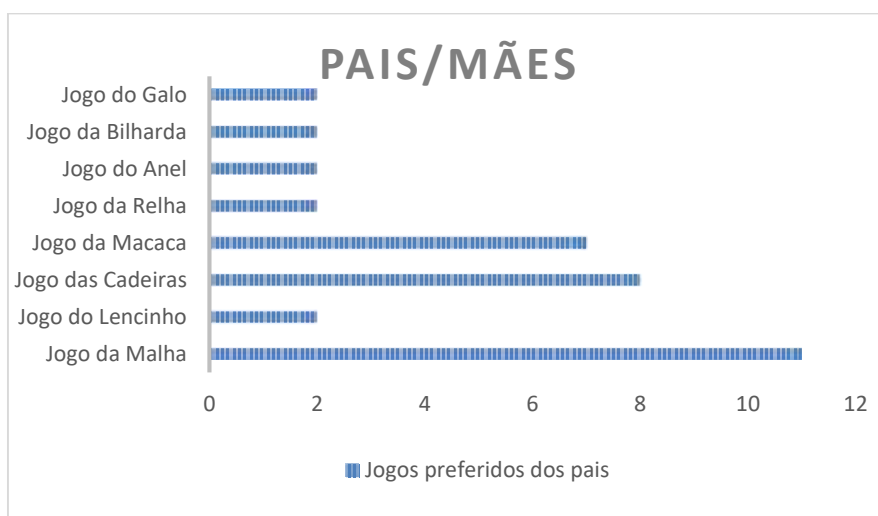


Figura 5 - Jogos preferidos pelos pais/mães das crianças da Creche

Na nossa prática, ao longo da PES, procurou-se usar esta informação de forma a desenvolver atividades que permitissem às crianças o prazer de realizarem estes jogos. Para os realizarem, fizeram-se pesquisas acerca dos jogos referidos.

Originalmente o “Jogo da Malha” jogava-se com malhas e com pedras. Após pesquisa sobre este jogo, tornou-se evidente que não era muito apropriado a este nível etário – acautelando a possibilidade de as crianças se magoarem. Em sua substituição, surgiu o jogo “Lança ao Alvo”. Procurou-se realizá-lo com as mesmas regras que o “Jogo da Malha”. Adaptou-se o uso de malhas pelo uso de copos de plástico, garantindo a segurança das crianças. Além disso, o derrube destes provoca um ruído que torna o jogo mais dinâmico. Como Soares (2008) refere, “desde a vida intra-uterina, o bebé é cercado por um ambiente sonoro” (p.80). As crianças, desta faixa etária, gostam de brincar com objetos que façam barulho. Os copos, como eram de plástico resistente, não se danificavam facilmente, e, aquando da queda destes, produziam som, o que estimulava o interesse das crianças pelo jogo em questão.

4.1.1. Jogos em Creche

Como referido anteriormente, a motivação para a escolha dos jogos em contexto e Creche teve como ponto de partida as sugestões de jogos tradicionais feitas pelos pais. Como comprova, o Jogo da Malha foi um dos mais referidos e, procurando adaptá-lo ao

contexto de Creche, transformamo-lo no Jogo do Lança ao Alvo. Este jogo, procurando desenvolver as mesmas competências que se desenvolvem no Jogo da Malha, tem como principal objetivo a estimulação do movimento corporal em determinada direção. É, assim, um jogo que associa aspetos sensoriais com o desenvolvimento de destreza motora.

A partir de um ano e meio já há um maior conhecimento das cores, mesmo sem saber nomeá-las, sendo que a partir dos 2 anos assiste-se a um desenvolvimento de competências motoras. Segundo Cordeiro (2007), é normal que as crianças, até aos 3 anos, de idade saltitem de brinquedo em brinquedo conhecendo-o por partes. Aqui está a grande justificação por que motivo é que as crianças não jogaram todas elas o mesmo jogo.

Segundo Cordeiro (2007), “as crianças desta idade continuam a gostar de blocos lógicos, com formas de cores diversas, mas não demasiadamente estruturados nem simbolizados porque as crianças não lhes atribuem significado” (p.339).

O uso de formas simples (bolas e copos) e cores (azul, amarelo, vermelho e branco) teve como objetivo despertar a atenção da criança, promovendo a sua capacidade de diferenciação sensorial. O quadro que a seguir se apresenta sintetiza os objetivos e as regras do jogo, bem como os materiais utilizados no mesmo, (ver quadro 1).

Quadro 1 - Descrição do jogo Lança ao Alvo. (Fonte: Educação (2012, p. 4))

Objetivos do jogo	Coordenação óculo-segmentar, perceção espacial, direccionalidade e capacidade motora.
Regras do jogo	1) A criança tem de empilhar no chão seis copos predispostos da seguinte forma: 3 copos na base, 2 copos no patamar intermédio e 1 copo no topo; 2) A criança a cerca de 1m de distância dos copos empilhados tem três tentativas de atirar a bola, a fim de derrubar o maior número de copos;
Materiais utilizados	Seis copos de plástico, amarelos e brancos, com 12 cm de altura e três bolas de plástico de várias cores com 5 cm de diâmetro.

Esta atividade foi realizada por 5 crianças (3 meninos e 2 meninas). A criança mais nova tinha 24 meses e a mais velha tinha 36 meses e todos se encontravam bastante entusiasmados para a realização da atividade pretendida. As restantes crianças não realizaram a atividade, porque não se encontravam motivadas para a realização da mesma. Partilhamos a posição dos pedagogos que afirmam não ser conveniente forçar as crianças a fazerem algo que estas não queiram. Segundo Cordeiro (2007), a criança

pode ainda não estar adequadamente preparada para tal e forçá-la nunca é a atitude pedagogicamente correta.

Na tabela seguinte apresentam-se os dados referentes ao sucesso alcançado por cada criança no decorrer do jogo.

Tabela 7 - Resultados observados do jogo Lança ao Alvo

Nº de Crianças	Bolas atiradas	Copos derrubados
1	3	3
2	3	4
3	2	2
4	2	2
5	1	3

Relativamente ao empilhar dos copos, há autores, como Batista (s/d), que sustentam que, nestas idades, esta competência não foi adquirida na totalidade. Batista (s/d) postula que a criança só consegue alcançar esta competência, na totalidade, por volta dos cinco anos. Quando algumas das crianças conseguiam empilhar os copos, era-lhes dado um reforço positivo, sendo este uma mais-valia para o sucesso alcançado pelo jogo. Este jogo pode não ser devidamente adequado para a faixa etária em questão, devido a não conseguirem empilhar devidamente. Mas tal como qualquer uma das atividades são realizados com o objetivo de promover determinadas competências. A competência chave na realização deste jogo foi o desenvolvimento do empilhar.

O jogo foi iniciado por 5 crianças, terminando a atividade apenas com 2 das crianças, uma vez que, ao longo do jogo, 3 crianças direcionaram-se para outros brinquedos existentes na sala de atividades.

As crianças realizaram o jogo pela ordem mencionada na tabela. É de referir que apenas as crianças 1 e 2 lançaram as 3 bolas para o alvo (copos). As crianças 3, 4 e 5 não atiraram todas as bolas, desinteressando-se pelo jogo, uma vez que procuraram outras brincadeiras ou brinquedos que lhes despertaram maior interesse, como brinquedos de puxar ou empurrar. Estes, segundo Cordeiro (2007), nesta faixa etária, são altamente apreciados. A seguir apresentam-se as figuras relativas à atividade em questão.

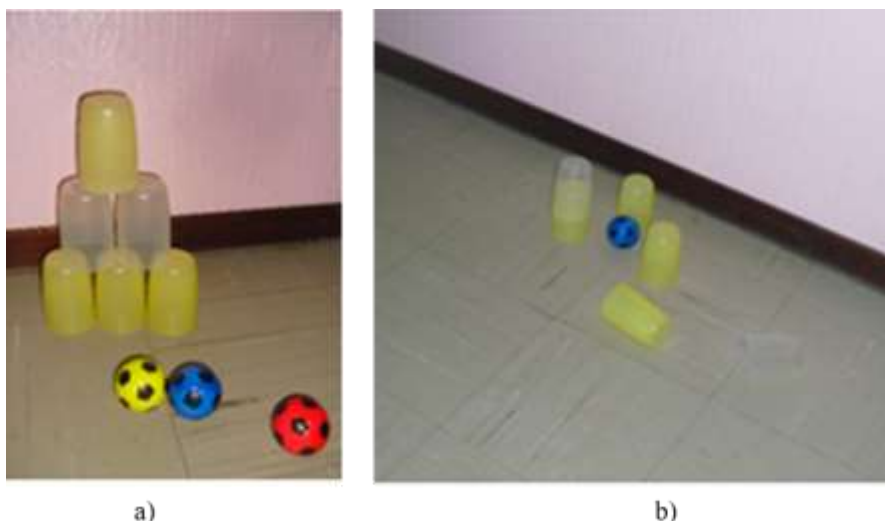


Figura 6 – a) Peças do Jogo da Malha; b) Derrube dos “mecos”

Na figura 6 encontram-se os materiais para se realizar o jogo “Lança ao Alvo”, sendo este composto por 6 copos, entre estes 4 amarelos e 2 brancos, e as bolas para se efetuar o derrube dos copos, bola amarela, azul e vermelha.

Na figura 6, está presente o derrube efetuado por uma das 5 crianças. Com a queda dos copos, as crianças gostaram bastante e quiseram repetir, tal caso verificam-se pelo que 3 das 5 crianças quiseram desistir ao longo do jogo, devido á espera para efetuar novo lançamento. Com que então, o som provocado pela queda dos copos incentivava-as.



Figura 7: Criança a empilhar os copos

Na figura 7, está uma criança a tentar empilhar os copos. A observação desta atividade permiti-nos confirmar que esta competência não está devidamente adquirida, em crianças desta faixa etária, 2 anos. Esta criança tinha outras crianças à volta dela, para verem se conseguiam aprender vendo a forma como os outros faziam. As crianças aprendem mais facilmente vendo os outros fazerem, tal como refere Talber (2017).

Refletindo acerca da relação entre o tipo de jogo e a idade das crianças, compreende-se que tenha sido natural alguma desmotivação, na medida em que é um jogo que requer alguma capacidade de espera, por parte da criança (ela tem de observar os outros e esperar pela sua vez para lançar a bola). Por outro lado, a realização deste jogo considera-se que foi uma oportunidade para o desenvolvimento de múltiplas competências motoras, tais como a precisão e outras, tal como, o interesse da criança, e também a estimulação da atenção.

Destaca-se que o estágio de desenvolvimento das crianças aparece como grande condicionalismo para o seu envolvimento nos jogos propostos e para a motivação demonstrada na realização do jogo. Verificou-se que as crianças, neste estágio de desenvolvimento, não conseguem permanecer muito tempo numa mesma atividade. Este postulado é comprovado por Cordeiro (2007), quando refere que “nas crianças até aos 3 anos é normal que saltitem de brinquedo em brinquedo conhecendo-o por partes” (p.338).

Realça-se, uma vez mais, a utilização de copos de plástico e de bolas coloridas. Efetivamente a cor é algo que chama bastante a atenção das crianças. Este material não existia na instituição, mas foi levado e introduzido pelas EIE. As crianças gostaram bastante. Como se referiu anteriormente, algumas delas sentiram-se bastante entusiasmadas, lançando as bolas (amarelas, vermelhas e azuis), em direção aos copos, com o intuito que estes caíssem e provocassem ruído. Como também referimos, outras crianças desinteressaram-se, aspeto que tem de ser encarado com certa naturalidade, no respeito pela liberdade da criança.

A partir das indicações dadas pelos pais, acerca dos jogos da sua infância, introduziu-se na sala o Jogo das Cadeiras. Neste jogo abre-se a possibilidade de brincar ao som da música, pelo que, além do carácter lúdico (de jogo), é possível trabalhar questões de educação musical, nomeadamente a educação do gosto (estético).

Recorde-se que a escolha deste jogo teve em conta a faixa etária destas crianças. Segundo Leitão (2013), quando as crianças estão no estágio sensório-motor, o tipo de jogos mais predominantes são os jogos de exercício, a fim de estimular a motricidade grossa, tal como o saltar, correr, agachar, conjugando com os aspetos sensoriais. Para a realização deste jogo, foram necessários arcos de ginástica, um CD com música a gosto das crianças e um leitor de Cd's.

Segundo Cordeiro (2007), “aos dois anos há um desenvolvimento grande de competências motoras, com grande sentido de coordenação” (p.339). A energia física e cerebral é imensa, sendo importante optar por jogos que estimulem fisicamente a criança, como por exemplo, associar o exercício à música. Segundo Silva et al (2016), “A música está presente na vida das crianças [...] dá continuidade às emoções e afetos vividos, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança.” (p.54). Estes autores são claros na defesa de que o uso da música é um aspeto de muito importância para as práticas educativas com crianças.

O jogo original, tal como o nome sugere, é (ou costuma ser) realizado com cadeiras. Nesta nossa prática, considerando a idade das crianças e o seu estágio de desenvolvimento, optou-se pelo uso de arcos, porque, acautelando possíveis incidentes, previnem-se acidentes que, de outra forma, poderiam ocorrer. Como é evidente, as crianças poderiam cair contra as cadeiras e magoarem-se. No jogo original, colocam-se cadeiras (X-1 jogadores), seguidamente coloca-se o rádio a tocar, dançando-se à volta das cadeiras. Quando o som do rádio para, as crianças têm de se sentar. Quem ficar de pé perde e sai do jogo. No lugar de cadeiras, usaram-se arcos coloridos.

Cada arco apresenta-se uma cor diferente, permitindo às crianças fazer a distinção de cores (amarelo, azul, verde e vermelho), e optou-se por utilizar uma música infantil do agrado das crianças, sendo que as crianças manifestavam bastante interesse, até dançando ao som desta, procurando assim aumentar o interesse e motivação para o jogo.

O quadro que a seguir se apresenta sintetiza os objetivos e as regras do jogo, bem como os materiais utilizados no mesmo. (ver quadro 2)

Quadro 2: Descrição do Jogo das cadeiras. (Fonte: Educação (2012, p. 19))

Objetivos do jogo	Motricidade Global – saltar, marchar, correr, agachar
Regras do jogo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Faz-se uma roda com X-1 arcos, sendo que X é o n.º de crianças em jogo; 2) Coloca-se a música a tocar e as crianças correm à volta dos arcos, quando o som da música parar as crianças têm de ocupar um arco e efetuar os movimentos ou dança do “Hula”, sendo apenas permitido cada criança ocupar um arco; 3) A criança que fica sem arco é eliminada e repete-se o passo n.º 1 até se encontrar o vencedor.
Materiais a aplicar	<p>Arcos planos (conforme o n.º de jogadores)</p> <p>Leitor de CD's</p> <p>CD de música infantil</p>

Esta atividade foi realizada por 5 crianças, (2 meninas e 3 meninos), sendo que a criança de menor idade tinha 24 meses e a de maior idade tinha 30 meses. Todos se encontravam bastante entusiasmados para a realização da atividade pretendida, pois estas crianças estavam bastante animadas, com bastante interesse na dança do “Hula-Hula”. No quadro seguinte apresentam-se os dados referentes ao sucesso alcançado por cada criança no decorrer do jogo.

Tabela 8 - Resultados observados do Jogo das cadeiras

Nº de Crianças	Nº de vezes em jogo
1	3
2	2
3	4
4	4*
5	1

*Criança vencedora

Neste jogo, as crianças 3 e 4 permaneceram mais tempo em jogo, sendo que a criança n.º 4 foi a vencedora.

Apesar dos resultados serem satisfatórios, ou seja, que as crianças correspondessem ao que era pretendido e verificando o entusiasmo da parte das crianças, este jogo demonstrou-se ser desafiante para captar a atenção e a concentração das crianças, uma vez que, no seu decorrer houve necessidade de fazer correções e novas explicações acerca da conduta do jogo. Verificou-se ainda que, repetidas vezes, as crianças ocupavam ou agarravam os arcos antes da música parar, o que não era pretendido.



a)



b)

Figura 8 – a) Disposição dos arcos no chão e b) Criança a circundar os arcos

Na figura 8a, estão predispostos os arcos para a realização do Jogo das cadeiras, sendo estes de cor distinta, (amarelo, vermelho, azul e verde).

Na figura 8b, está uma criança a circundar o arco enquanto a música tocava.

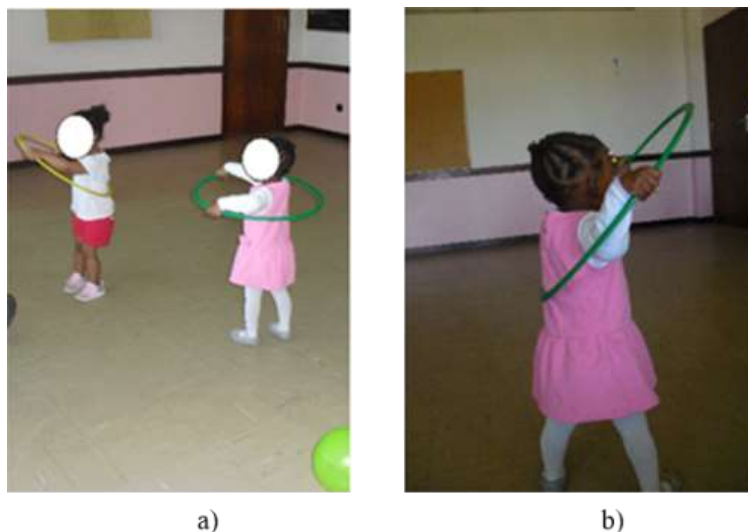


Figura 9 – a) Crianças a dançar Hula-Hula e b) Criança a festejar a sua vitória

Na figura 9a, encontram-se duas das 18 crianças existentes na sala, embora nesta atividade só tenham participado 5 crianças. No momento de pausa da música, as crianças tinham que por o arco á cintura e fazer os movimentos característicos da dança do “Hula-Hula”

Na figura 9b, está a criança vencedora do Jogo das cadeiras, a festejar a sua vitória.

Com este jogo estimulou-se o desenvolvimento motor através da corrida em volta dos arcos, a par da estimulação sensorial proveniente da música infantil, sendo também possível, exercitar os movimentos articulares através da dança do “Hula-Hula”.

Destaca-se que houve bastante interesse e motivação pelo jogo realizado, pois nesta idade, segundo Cordeiro (2007), “a criança começa a gostar de brincar com outros” (p.339). No que respeita às correções constantes à conduta do jogo verificadas, neste estágio de desenvolvimento, os jogos permitem veicular a energia, que Cordeiro (2007) assume como sendo importante deixar as crianças fazer barulho quando brincam. Tal como Silva et al (2016) mencionam, a música assumiu assim bastante importância

no desenvolvimento da atividade, contribuindo esta para o prazer e bem-estar da criança.

Em forma de conclusão e análise sobre as Experiências de Aprendizagem em Creche pode-se dizer que ao longo desta investigação esteve sempre presente a questão problema e os objetivos que orientaram o estudo. Assim de seguida será apresentada a análise dos dados recolhidos.

No gráfico referente à figura 10, que se visualiza a seguir, é referente à Creche, mais especificamente à quantidade de crianças que participaram na realização de Experiências de Aprendizagem enunciadas até este ponto do relatório.

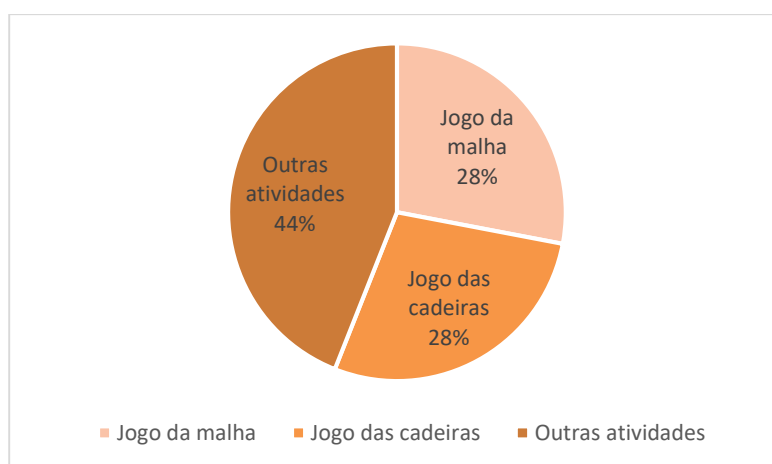


Figura 10 - Participação das crianças nos jogos trabalhados no contexto de Creche

Da análise da figura 10 verificou-se que para a investigação em curso apenas foram realizados dois jogos, o Jogo das cadeiras e o Jogo da malha, sendo a população em estudo, para ambos os jogos, de 5 crianças em cada jogo, o equivalente a 28% das crianças, enquanto que as restantes 44% estavam direcionadas para outras atividades que lhes estimulavam maior interesse, pois não convém forçar a criança a realizar determinada atividade, segundo Cordeiro (2007), esta pode não estar adequadamente preparada para tal, representando assim uma taxa global de 56% na participação dos jogos propostos no contexto de Creche.

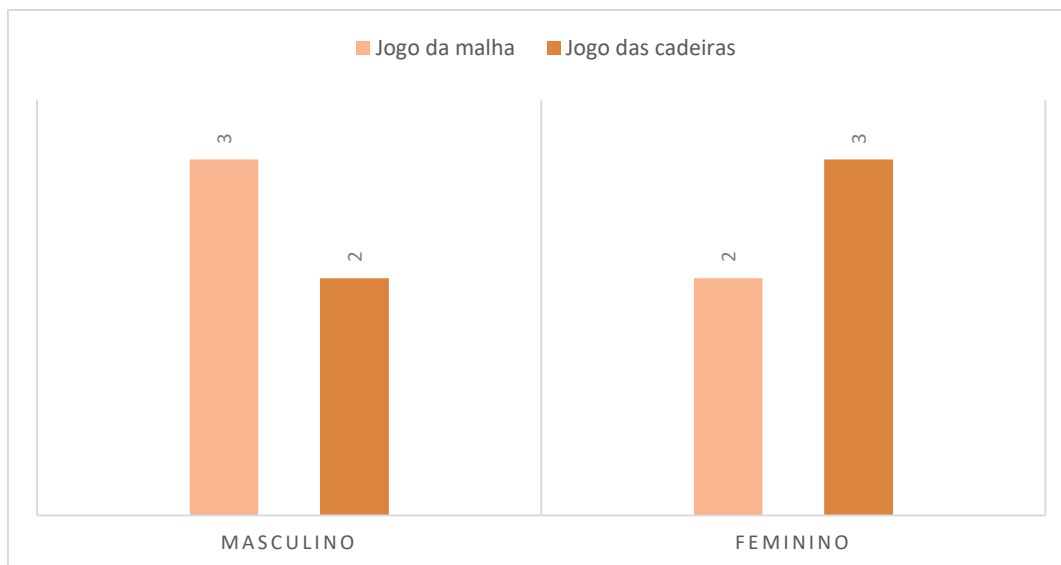


Figura 11 – Distinção por sexo na participação dos jogos em Creche

No que respeita à distribuição das crianças por sexo na participação dos jogos, verificou-se que no Jogo da malha, a população em estudo era composta por 3 meninos e 2 meninas. No Jogo das Cadeiras, a população em estudo foi de 3 meninas e 2 meninos, registando-se, apesar de não ser significativa, uma maior adesão do sexo masculino para o Jogo da malha enquanto no Jogo das cadeiras o sexo feminino foi o que registou maior presença.

4.2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto Educação Pré-escolar

Para este contexto, e tendo em consideração que a idade das crianças se situava entre os 4 e os 5 anos, ou seja, numa etapa do crescimento integrada no estágio de desenvolvimento pré-operacional, o tipo de brincadeira predominante refere-se a atividades onde ocorrem os jogos simbólicos. Este tipo de jogo surge nas crianças entre os dois e os seis anos de idade e consiste na satisfação de desejos por meio de uma transformação do real. Segundo Piaget (1979), “o jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil” (p.67).

No jogo simbólico, a criança é obrigada a adaptar-se ao mundo social, com regras e interesses que lhe são desconhecidos. Nesta adaptação ao mundo, o principal instrumento é a linguagem, sendo fundamental o equilíbrio entre as necessidades

afetivas e intelectuais. Segundo Leitão (2013), as crianças no estágio desenvolvimento com idades correspondentes ao contexto de JI “necessitam de interagir e adaptar-se ao grupo do qual fazem parte, no sentido de concretizarem os seus propósitos e interesses” (p. 83). Cavicchia (s/d), relativamente a este estágio, menciona que,

(...) nos termos propostos por Piaget, é necessário, em primeiro lugar, que a ordem das aquisições seja constante. Trata-se de uma ordem sucessiva e não apenas cronológica, que depende da experiência do sujeito e não apenas de sua maturação ou do meio social. Além desse critério, Piaget propõe outras exigências básicas para caracterizar estágios no desenvolvimento cognitivo: 1º) maturação; 2º) exercitação; 3º) aprendizagem social; 4º) e equilíbrio. Com estes critérios Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensório-motora; estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória; estágio da inteligência operatória concreta; e estágio da inteligência formal. (p.3)

Segundo Cordeiro (2007), esta idade caracteriza-se pelo desejo de jogos coletivos, estimulando a coordenação entre movimentos grossos e finos. Este autor também refere que a criança é estimulada pelo seu próprio êxito na realização de determinada tarefa.

Nas experiências de ensino/aprendizagem apresentadas procurou-se escolher os conteúdos e materiais adequados ao estágio de desenvolvimento das crianças do contexto de JI, bem como a escolha de regras adequadas para os jogos simbólicos aplicáveis ao estágio de desenvolvimento das crianças. Procurou-se, portanto, estimular o interesse nas crianças para as atividades a ser desenvolvidas, promovendo o sentido de responsabilidade e de respeito pelas regras inerentes a cada um dos jogos.

Foi pedido aos pais das crianças, através de inquéritos aplicados, (vide anexo1), que nos indicassem os jogos que jogavam na sua infância e qual o seu preferido.

Apresenta-se a seguir a tabela referente aos jogos que os pais/mães jogavam no seu tempo de infância e qual era o seu preferido, (ver tabela 9).

Tabela 9 - Jogos que os pais selecionaram - Jardim de infância

Criança	Pais	Jogos	Jogo preferido
Criança 1	Pai	Jogo da colher com batata, Jogo do galo	Jogo da colher com batata
	Mãe	Jogo da macaca, Jogo do lencinho	Jogo do lencinho
Criança 2	Pai	Jogo das cadeiras, Jogo da malha	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do anel, Jogo vizinha dá-me lume	Jogo vizinha dá-me lume
Criança 3	Pai	Jogo do pneu, Jogo do mata	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo vizinha dá-me lume, Jogo do anel	Jogo do anel
Criança 4	Pai	Jogo do pneu, Jogo do três palmadas	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo do lencinho	Jogo cabra-cega
Criança 5	Pai	Jogo do pneu, Jogo do pião	Jogo do pneu
	Mãe	Tração com corda, Jogo do lencinho	Jogo do lencinho
Criança 6	Pai	Jogo da bilharda, Jogo do barra do lenço	Jogo barra do lenço
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo das cadeiras	Jogo cabra-cega
Criança 7	Pai	Jogo do pneu, Jogo da malha	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo vizinha dá-me lume, Jogo da mensagem	Jogo da mensagem
Criança 8	Pai	Jogo do berlinde, Jogo da apanhada	Jogo da apanhada
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo do lencinho	Jogo cabra-cega
Criança 9	Pai	Jogo do mamã dá licença, Jogo do chinquilha	Jogo do chinquilha
	Mãe	Jogo vizinha dá-me lume, Jogo do anel	Jogo do anel
Criança 10	Pai	Jogo do pneu, Corrida de andas	Corrida de andas
	Mãe	Jogo do elástico, Jogo do corda humana	Jogo do elástico
Criança 11	Pai	Jogo do pneu, Jogo do mata	Jogo do mata
	Mãe	Jogo vizinha dá-me lume, Jogo do cabra-cega	Jogo do cabra-cega
Criança 12	Pai	Jogo da estátua silenciosa, Jogo do chinquilha	Jogo do chinquilha
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo do gato e rato	Jogo do gato e rato
Criança 13	Pai	Jogo da estátua silenciosa, Jogo do salta à corda	Jogo do salta à corda
	Mãe	Jogo do pneu, Jogo do gato e rato	Jogo gato e rato
Criança 14	Pai	Tração á corda, Jogo do pneu	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo da macaca	Jogo cabra-cega
Criança 15	Pai	Jogo do pneu, Jogo da corrente	Jogo da corrente
	Mãe	Jogo rei manda, Jogo do gato e rato	Jogo do gato e rato
Criança 16	Pai	Jogo rei manda, Jogo da colher com batata	Jogo da colher com batata
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo da colher com batata	Jogo da colher com batata
Criança 17	Pai	Jogo águia na sua caçada, Jogo do galo	Jogo do galo
	Mãe	Jogo rei manda, Jogo do anel	Jogo do anel
Criança 18	Pai	Jogo da cabra-cega, Jogo da malha	Jogo da cabra-cega
	Mãe	Jogo do elástico, Jogo da colher com batata	Jogo da colher com batata
Criança 19	Pai	Jogo da vara, Jogo dos bilros	Jogo dos bilros
	Mãe	Jogo rei manda, Jogo da colher com batata	Jogo da colher com batata
Criança 20	Pai	Jogo do gato e rato, Jogo do pneu	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo do lencinho, Jogo cabra-cega	Jogo cabra-cega
Criança 21	Pai	Jogo do gato e rato, Jogo corrida de sacos	Jogo corrida de sacos
	Mãe	Jogo cabra-cega, Jogo da malha	Jogo da malha
Criança 22	Pai	Jogo da malha, Jogo do pião	Jogo da malha
	Mãe	Jogo do gato e rato, Jogo da malha	Jogo da malha
Criança 23	Pai	Jogo cabra-cega, Jogo do pneu	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo do elástico, Jogo do gato e rato	Jogo do gato e rato
Criança 24	Pai	Jogo cabra-cega, Jogo do pneu	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo do elástico, Jogo da malha	Jogo da malha
Criança 25	Pai	Jogo do gato e rato, Jogo do pneu	Jogo do pneu
	Mãe	Jogo do elástico, Jogo da malha	Jogo da malha

Esta seleção, elaborada pelos pais, permitiu registrar as suas preferências relativamente aos seus jogos de infância, (ver tabela 10). Transpondo esses jogos para o dia-a-dia dos seus educandos, tivemos de os reelaborar com outro tipos de materiais, a fim que as crianças pudessem manusear esse material sem qualquer risco de se magoarem. Na sala, com as crianças, tivemos o cuidado de falar sobre estes jogos explicitando e negociando as regras para se jogarem.

Tabela 10 – Distribuição dos Jogos Jardim de infância

Jogo	Pai	Mãe	Total
Jogo da Colher com Batata	2	3	5
Jogo do Lencinho	0	2	2
Jogo da Malha	2	4	6
Jogo da Vizinha dá-me Lume	0	1	1
Jogo do Pneu	9	0	9
Jogo do Anel	0	3	3
Jogo da Cabra Cega	1	6	7
Jogo do Barra do Lenço	1	0	1
Jogo da Mensagem	0	1	1
Jogo da Apanha	1	0	1
Jogo do Chinquilha	2	0	2
Jogo de Corrida de Andas	1	0	1
Jogo do Elástico	0	1	1
Jogo do Mata	1	0	1
Jogo do Gato e Rato	0	4	4
Jogo do Salta à Corda	1	0	1
Jogo da Corrente	1	0	1
Jogo do Galo	1	0	1
Jogo dos Bilros	1	0	1
Jogo de Corrida de Sacos	1	0	1

O Jogo do pneu, foi o que teve maior relevância relativamente à escolha feita pelos pais. Foi indicado por 9 pais. Trata-se de um jogo que estimula o desenvolvimento da coordenação motora.

O Jogo da cabra cega foi o eleito por 7 mães. Trata-se de um jogo que potencia e estimula a sua perceção do espaço e a interação, ao mesmo tempo, que estimula a perceção da realidade e as formas de conhecimento pessoal e dos outros.

O Jogo da malha, foi o escolhido por 4 mães e 2 pais sendo que este é um jogo habitualmente jogado nas aldeias transmontanias, como já fo referido anteriormete. Convém esclarecer que, segundo os dados familiares recolhidos pela instituição a maior parte dos pais das crianças tinham as suas raízes em aldeias transmontanias.

O Jogo da colher com batata foi selecionado por 3 mães e 2 pais. Estando conscientes que este jogo trabalha a concentração, a atenção e o equilíbrio da parte das crianças.

O Jogo do gato e do rato, foi o eleito por 4 mães. Trata-se de um jogo potenciador de competências motoras, desenvolvendo a técnica de corrida das crianças.

O Jogo do anel, sendo este selecionado por 3 mães. Com este jogo estimula-se a imaginação, criatividade e atenção.

O Jogo do chinquilha, foi o eleito por 2 pais. É mais um jogo relacionado com o desenvolvimento de destrezas físicas e a forma de se jogar é bastante semelhante ao Jogo do malha.

Todos os restantes jogos, (o salto à corda, o Jogo da corrente, o Jogo do galo, o Jogo do mata, a corrida de andas, a corrida de sacos, o Jogo da barra do lenço, o Jogo dos bilros e o Jogo da apanhada), foram escolhidos por apenas um pai, sendo que desenvolvem a corrida, o salto, o uso da memória e a coordenação motora.

Outros jogos, como o Jogo do elástico, o Jogo da mensagem, o Jogo do lenço e o Jogo da vizinha dá-me lume, todos eles foram selecionados por uma mãe, com estes estimula-se o salto, a memória, a corrida e a solidariedade entre as crianças.

Neste gráfico relativo à figura 12, são demonstradas as escolhas dos pais relativamente aos jogos preferenciais para os filhos jogarem.

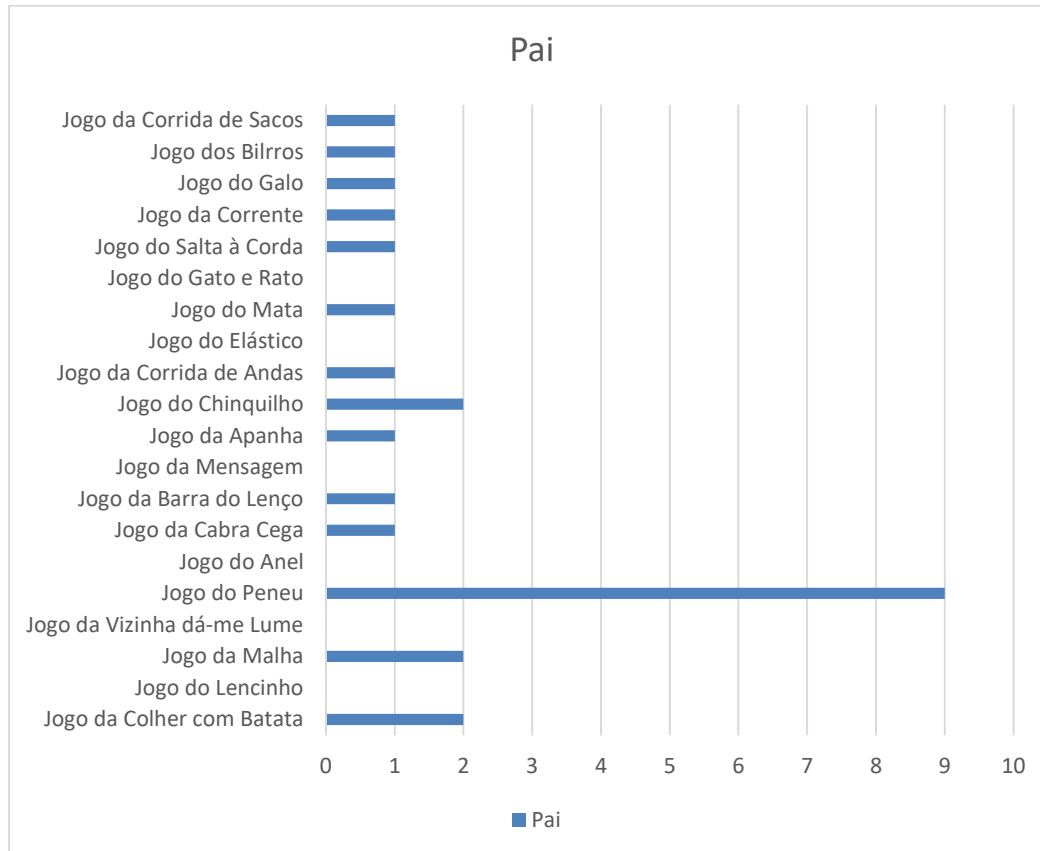


Figura 12- Gráfico representativo das escolhas dos jogos do JI

Neste gráfico relativo à figura 13, são representadas as escolhas das mães relativamente aos jogos preferenciais para os filhos jogarem.

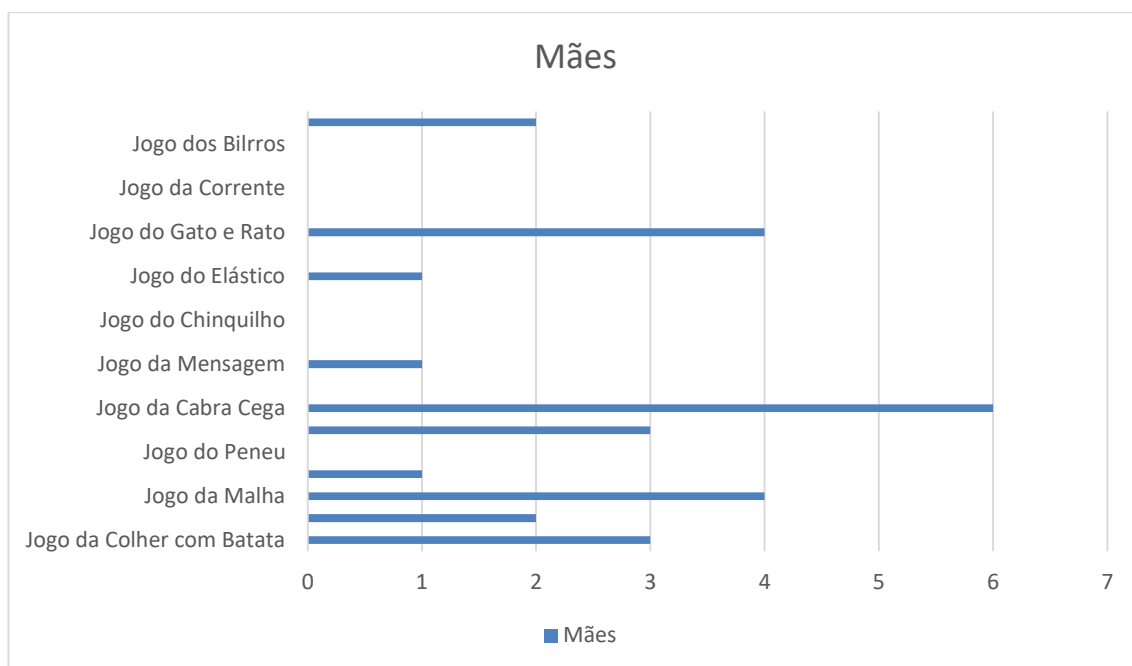


Figura 13- Gráfico representativo das escolhas dos jogos do JI

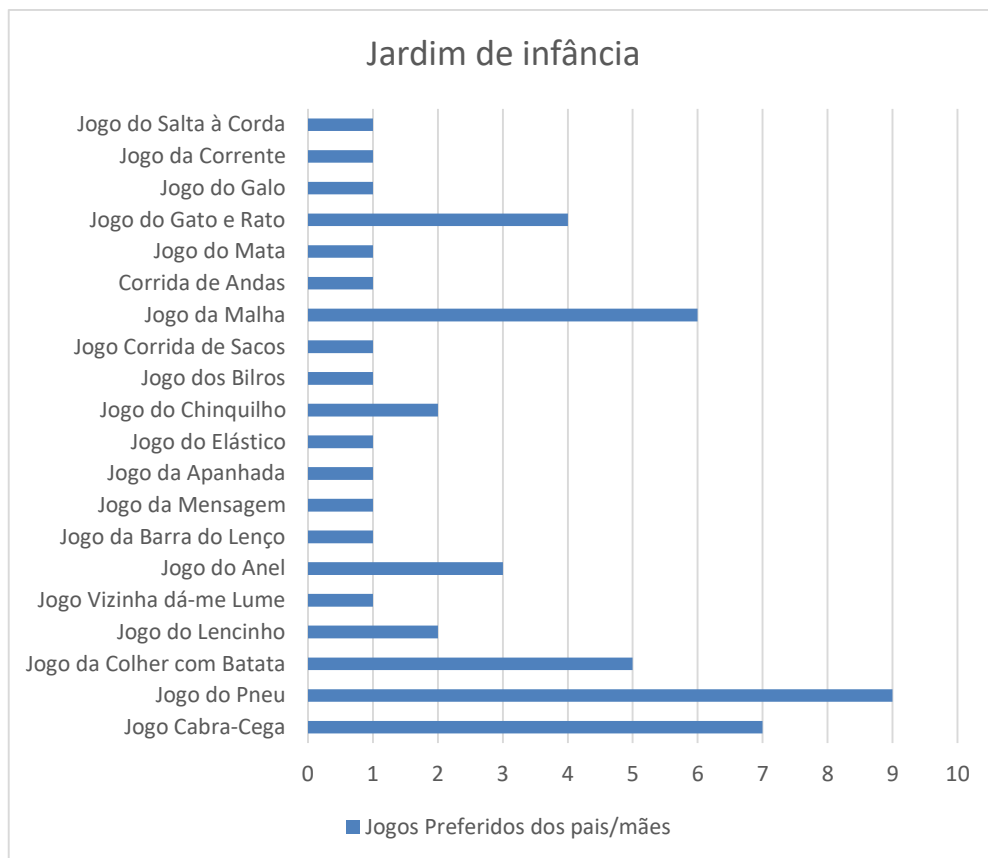


Figura 14 - Jogos preferidos dos pais II

Estes foram os jogos que os pais selecionaram, a fim que os seus filhos tomassem conhecimento de alguns dos jogos jogados no tempo de infância dos seus pais. Como se pode destacar, os jogos de preferência da maioria dos pais foram o Jogo do pneu, de seguida o Jogo da cabra-cega e o Jogo da malha.

4.2.1. Jogo do pneu

O Jogo do pneu foi um dos jogos selecionados pelos pais. Sendo este jogo responsável pela promoção do desenvolvimento das crianças a nível motor, da motricidade fina assim como da grossa. O jogo implica o desenvolvimento da precisão para seguir o percurso pré-estabelecido. Nesta faixa etária, há que aprofundar as capacidades das crianças relativamente ao seu desenvolvimento, seja um desenvolvimento motor ou cognitivo. As crianças agem e pensam desenvolvendo a sua capacidade para resolver as mais variadas situações.

Segundo Cordeiro (2007), as crianças desta faixa etária, gostam bastante e têm desejo de expandir a sua coordenação dos movimentos, seja ela a nível dos movimentos finos ou grossos.

Este jogo, foi adaptado. Em vez de pneus, tinha esponjas na forma circular e, em vez de paus, tinha a substituição por bastões de ginástica. Como referi anteriormente, nas outras EEA, alterou-se o jogo, relativamente ao material em uso, acautelando a possibilidade das crianças se magoarem.

Os benefícios para o desenvolvimento deste jogo foram atestar a precisão realizada pelas crianças no decorrer do percurso e a criatividade como estas fariam para encaminhar o pneu.

No quadro 5, que a seguir se apresenta, sintetizam-se os objetivos e as regras do jogo, bem como os materiais utilizados no mesmo.

Quadro 3: Descrição do Jogo do pneu. (Fonte: Pereira (2006, p. 13))

Objetivos do jogo	Desenvolvimento da velocidade e coordenação motora global.
Regras do jogo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Os jogadores conduzem os pneus, com dois paus (um em cada mão), entram no seu interior, sendo que apenas os paus podem guiar os pneus; 2) Sendo que o percurso é da responsabilidade do júri; 3) É o primeiro jogador a chegar à meta, respeitando todas as regras, quem ganha a corrida.
Materiais a aplicar	Pneus e paus

Esta atividade foi realizada pelas 25 crianças pertencentes ao grupo. Mais uma vez, a nossa análise considerou apenas 4 crianças, 2 meninos e 2 meninas, todos eles de 5 anos. Quando o jogo lhes foi apresentado, algumas das crianças encontravam-se bastante reticentes relativamente ao jogo pretendido, mas com o desenrolar do jogo essa reticência desvaneceu-se.

Seguidamente apresentam-se os dados referentes ao sucesso, relativamente ao tempo alcançado por cada uma das crianças no decorrer do jogo, (ver tabela 13).

Tabela 11 - Resultados observados do Jogo do pneu

N.º da Criança	Tempo
1	2' 25''
2	3' 10''
3	2' 50''
4	1' 30''

As crianças encontravam-se um pouco aprensivas, relativamente ao jogo em questão, pois, como Cordeiro (2007) refere, tanto o jogo como os materiais, eram algo novo para a criança.

Neste jogo, verificou-se a forma como cada criança se deslocava com o pneu, atestando também a precisão de contornar o percurso devidamente estabelecido, guiando o pneu e a forma como este era contornado. Não se valorizou esta avaliação como uma competição, mas sim como um ato de jogo (divertimento).

Verificando-se o entusiasmo e dedicação das crianças, averiguamos que este jogo demonstrou-se bastante desafiante para as mesmas. Foi desafiante no sentido em que as crianças tiveram de estimular o uso da sua criatividade na forma como guiar o pneu, como se pode ver na figura 17.



Figura 15 – a) Criança a guiar o pneu e b) Criança destemida a guiar o pneu

Na figura 17a, encontra-se a criança a guiar o pneu da forma como era pretendido pelo jogo, utilizando os dois bastões.

Na figura 17b, encontra-se uma outra criança a guiar o pneu de uma outra forma. Em diálogo com esta, assumiu esse comportamento.

EIE: Porque guias-te assim o pneu?

Criança: Porque vi que para os outros não estava a ser assim tão fácil guiá-lo. Experimentei por o pau de lado e assim deu na mesma!

Nota de campo n.º3, de 10 de janeiro de 2017

O resultado desta atividade foi satisfatório, na medida em que se conseguiu um grande envolvimento das crianças e verificamos que, perante novos problemas, elas desenvolviam a imaginação e a criatividade. Realçamos ainda outro aspeto satisfatório

que se prende com o facto de todas as crianças conseguiram realizar o trajeto pretendido.

Considerando que as crianças realizaram esta atividade com sucesso, podemos dizer que todos os parâmetros de desenvolvimento que pretendíamos estimular foram desencadeados. Assim, com a realização deste jogo, as crianças puderam desenvolver as competências físicas, as competências sociais, trabalhar as emoções, a imaginação e a criatividade.

Concluindo a reflexão relativamente ao Jogo do pneu, destacou-se o interesse que as crianças manifestaram e a forma como foram criando novas alternativas para resolver determinadas situações. Neste jogo, assim como nos outros, não se usou o material real, que se usaria caso a faixa etária das crianças fosse outra. Usou-se sim outro tipo de material a fim de precaver possíveis acidentes.

4.2.2. Cabra cega

No início das atividades desta PES, solicitou-se aos encarregados de educação que indicassem qual o jogo tradicional da sua preferência, como forma de potenciar uma atividade que desse às crianças a possibilidade de reviverem jogos de gerações anteriores. O jogo preferido pela maioria dos pais foi o jogo da Cabra Cega.

Este jogo possibilita às crianças o desenvolvimento da perceção/ e da identificação sensorial das outras crianças, bem como o desenvolvimento motor ao nível da corrida, e a memorização do diálogo que as crianças têm para com a “Cabra-Cega”

Tal como Cordeiro (2007) refere, no JI deve estimular-se momentos em conjunto e momentos de jogo a sós e também se deve sugerir jogos de equipa com regras simples, mas precisas.

A Cabra Cega é um jogo de equipa que exige algum contacto físico e a confiança no outro e tem regras simples e fáceis de adotar.

No quadro 3, que a seguir se apresenta, sintetizam-se os objetivos e as regras do jogo, bem como os materiais utilizados no mesmo.

Quadro 4: Descrição do jogo da cabra cega. (Fonte: Pereira (2006, p. 45))

Objetivos do jogo	Agilidade, atenção e noção de espaço.
Regras do jogo	<ol style="list-style-type: none">1) Os jogadores colocam-se de mãos dadas, formando uma roda. A cabra-cega fica no centro da roda, de cócoras e com os olhos tapados com uma venda.2) A seguir inicia-se um diálogo entre as crianças que estão na roda e a Cabra-Cega: “Cabra-Cega, de onde vens?” “Venho da Serra.” “O que me trazes?” “Trago bolinhos de canela.” “Dá-me um!” “Não dou.”3) As crianças que se encontram na roda dizem em coro: “Gulosa, gulosa, gulosa...”, repetindo até que a Cabra-Cega apanha alguém.4) A Cabra-Cega levanta-se e tenta apanhar um jogador da roda. Se apanhar alguém, as crianças calam-se todas e a Cabra-Cega tem de adivinhar, apalpando com as mãos, quem é o colega que apanhou.5) Quando acertar, fica esse a ser a Cabra-Cega.
Materiais a aplicar	Lenço ou Venda olhos

Este jogo surgiu, como acabamos de referir, a partir da seleção feita pelos pais das crianças. Realizou-se com o objetivo de aprofundar o desenvolvimento de competências de atenção tátil das crianças, assim como a sua perceção do espaço de jogo. Além disso, este jogo- permite desenvolver outras competências que se relacionam com o aprofundar o conhecimento do outro.

Esta EEA foi realizada por todas as crianças da sala. Centramos a nossa observação em apenas 4 crianças (2 meninas e 2 meninos) com idade de 5 anos. Verificamos que todos se encontravam bastante entusiasmados para a realização do jogo, e que todas as crianças queriam ser a Cabra-cega, por esta estar com os olhos vendados, por ser algo diferente. Foram, contudo, poucas as crianças que tiveram oportunidade de ser a “Cabra-cega”, porque se aproximava a hora da higiene pessoal que antecede a hora do lanche. Recordamos que, tal como refere Gonçalves (2015) não convém alterar as rotinas das crianças, pois estas são bastante influentes na aprendizagem.

No seguinte tabela 11, apresentam-se os dados referentes ao sucesso alcançado por cada criança no decorrer do jogo.

No grupo de crianças analisadas, havia uma criança de etnia cigana, sendo esta a que não foi identificada pelo colega. Sendo que, os pais incutiam nas crianças o seu não

relacionamento com esta criança. Daí a sua identificação ser nula. Independentemente disso, as outras crianças, tinham receio dela, evitando tocar-lhe, daí a sua não identificação.

Tabela 12 - Resultados observados do Jogo Cabra Cega

Ordem de Crianças	Identificou o colega	Não identificou
1	X	
2		X
3	X	
4	X	

Independentemente de uma criança não ter alcançado o objetivo inicialmente proposto, os resultados manifestaram-se satisfatórios, visto que as outras crianças se conseguiram identificar na perfeição. Além disso, este jogo demonstrou-se bastante motivador relativamente ao uso da memória, desenvolvimento motor, uso da corrida, e do conhecimento do outro. Segundo Cordeiro (2007), existem várias formas de estimular a memória, e “é bom estimular vários tipos de memória: olfativa, de sabor, visual, auditiva e tátil, através de jogos e adivinhas” (p. 177).

Este jogo demonstrou ser bastante motivador e com grande utilidade para o estímulo combinado da memória com aspetos sensoriais, tendo como desafio a criança de olhos vendados ter de reconhecer o colega recorrendo à memória.

No decorrer do jogo houve a necessidade de relembrar às crianças aspetos acerca do diálogo a ter para com a “Cabra Cega”, pois havia momentos em que as crianças se esqueciam do que dizer, porque o diálogo para com esta era um pouco extenso.

Em diálogo entre as crianças a EIE surge com a explicação do jogo.

EIE: Vocês conhecem o Jogo da Cabra Cega?

Criança 1: Eu sim. Eu sei.

EIE: Então quere explicar-nos como é?

Criança 1: Humm... Humm... Andamos uns atrás dos outros! Apanhamos um e tentamos saber quem é!

EIE: Humm... Será? Não será? Quem me pode explicar melhor como é este jogo?

Criança 1: Mas então não percebeste?

EIE: Eu percebi sim, mas é só para ver se os outros meninos estiveram com atenção à tua explicação.

O “António”, já me explicou como é o jogo. E vocês também sabem?

Crianças: Mais ou menos!

Criança 2: É como o “António” disse!

EIE: Então vocês querem que eu explique como é o jogo?

Crianças: Sim.

EIE: Então é assim, um de vocês vem para aqui para o meio da roda, nesse caso será a nossa Cabra-Cega.

Criança 3: Está bem. Então já podemos começar a jogar?

Criança 4: Mas a estagiária ainda não explicou o jogo, como é que tu queres começar a jogar?

EIE: Muito bem apreciado “Daniel”. Então posso explicar?

Crianças: Sim.

EIE: Para o jogo da Cabra-Cega, um menino tem que estar aqui no meio com os olhos vendados, depois há um diálogo a ter para com a Cabra. Fazemos assim, eu digo uma vez e vocês repetem. Pode ser?

Crianças: sim.

EIE: “Cabra-Cega de onde vens?”

Crianças: “Cabra-Cega de onde vens?”

EIE: “Venho da Serra.”

Crianças: “Venho da Serra.”

EIE: “O Que me trazes?”

Crianças: “O Que me trazes?”

EIE: “Trago bolinhos de canela.”

Crianças: “Trago bolinhos de canela.”

EIE: “Dá-me um!”

Crianças: “Dá-me um!”

EIE: “Não dou.”

Crianças: “Não dou.”

EIE: Então, depois todos os meninos, menos a Cabra-Cega, vão dizer: “Gulosa, gulosa, gulosa...”, isto até que a Cabra-Cega apanhe alguém. Quando isso acontece, temos todos que nos calar, para ver se a Cabra-Cega nos consegue identificar.

Nota de campo n.º1, dia 18 de novembro de 2016



a)



b)

Figura 16 – a) A EIE explicando o jogo às crianças e b) Crianças jogando autonomamente

Na figura 15a, encontrava-se a EIE a explicar para as 25 crianças existentes na sala, como se jogava o Jogo a cabra-cega, e qual era o seu objetivo, (ver Nota de Campo n.º1).

Na figura 15b, as crianças já se encontram aptas para jogarem autonomamente, sem a ajuda da EIE. Temos ainda que referir que as crianças deste grupo já se encontravam bastante desenvolvidas relativamente ao parâmetro do desenvolvimento das competências físicas e sociais.

A utilização deste jogo permitiu desencadear processos que promovem o conhecimento mútuo e a troca de afetos pela valorização do estímulo sensorial que se

realiza, tal como Goldschmidt (s/d) sugere, através dos órgãos dos sentidos, tais como, a audição, o tato e olfato.

Para este jogo, usou-se apenas o sentido táctil, associado à característica da memória, relativamente ao conhecimento do outro. As crianças, nesta faixa etária, gostam de realizar jogos coletivos, entusiasmando-se com a sua capacidade de êxito. Também é nesta idade que, segundo Cordeiro (2007), a “vontade de imitar a realidade é uma constante” (p.340).

4.2.3. Jogo da malha

O Jogo da malha foi um dos jogos seleccionados pelos pais das crianças. Com este jogo consegue-se trabalhar a aprendizagem cognitiva e de grande coordenação entre movimentos finos e grossos. Para além disso, é um jogo que permite a cada criança interagir com outras crianças e obter êxito.

Com este jogo pretende-se estimular o desenvolvimento motor e a precisão no lançamento de um objeto. Desenvolve-se o cálculo matemático, uma vez que as crianças precisam de medir 4 passos para se afastarem do pino.

Originalmente este jogo realiza-se com pedras. No entanto, acautelando possíveis acidentes, efetuaram-se as devidas adaptações ao jogo por forma a garantir a segurança das crianças. Por isso substituíram-se as pedras por sacos cheios com sementes de cereja e os pinos por rolos de papel higiénico.

No quadro 4, sintetiza-se os objetivos e as regras do jogo, bem como os materiais utilizados no mesmo.

Quadro 5: Descrição do jogo da malha. (Fonte: Pereira (2006, p. 33))

Objetivos do jogo	Coordenação óculo-segmentar, percepção espacial, direccionalidade e capacidade motora, aprendizagem cognitiva
Regras do jogo	1) No terreno liso e plano são colocados dois pinos, estes distanciados a cerca de 15 metros; 2) O jogador coloca-se junto ao primeiro pino, tendo como objetivo de jogo derrubar o outro, arremessando-lhe pedras; 3) A malha é lançada apenas com uma mão; 4) Ganha o jogador que tiver arremessado a pedra para mais próximo do pino ou até mesmo que o tenha derrubado
Materiais a aplicar	Quatro malhas de madeira, ferro ou pedra (duas para cada equipa) e dois pinos (paus redondos que se equilibrem na vertical)

Esta EEA foi realizada pelas 25 crianças pertencentes ao grupo. A nossa observação (e consequente análise) incidiu sobre cinco crianças, 3 meninas e 2 meninos, todos eles com a idade de 5 anos. Na generalidade todas as crianças envolvidas, encontram-se bastante entusiasmadas para a realização do jogo. O atirar das malhas para o pino, fascinava-as e o derrube dos pinos deixava-as satisfeitas pelo sucesso alcançado.

No tabela 12, apresentam-se os dados referentes ao sucesso alcançado por cada criança analisada no decorrer do jogo.

Tabela 13 - Resultados observados do jogo da malha

Nº de Crianças	Repetições	≥ 50 cm	≥ 20 cm	≥ 15 cm	≥ 5 cm	Malha
1	1ª		X			
	2ª				X	
	3ª					X
2	1ª	X				
	2ª		X			
	3ª					X
3	1ª					X
	2ª					
	3ª					
4	1ª				X	
	2ª					X
	3ª					
5	1ª			X		
	2ª			X		
	3ª				X	

As outras 12 crianças estiveram a apanhar as “Malhas”, enquanto as outras 13 estiveram a lançá-las. Destas 13 crianças, apenas destaquei 5 para analisar.

Neste jogo, 4 crianças, conseguiram derrubar o pino, e perante o sucesso observado, considerou-se que a aprendizagem cognitiva, conjugada com a coordenação motora e o aperfeiçoamento dos movimentos finos e grossos foram totalmente alcançados, não havendo necessidade de efetuar novas repetições.

Com a realização deste jogo conseguiu-se desenvolver a capacidade motora, e também outras competências relacionadas com a precisão, interesse, atenção e

motivação pelo ganhar. Verificou-se, pela parte das crianças, entusiasmo crescente quando o pino era derrubado.



Figura 17 – a) Apresentação das malhas, b) A EIE apresentando o jogo e c) Criança a jogar a malha

Na figura 16a, encontra-se a EIE apresentando os sacos de sementes, que eram as “Malhas” de Jogo da malha. As crianças encontravam-se, todas elas com bastante atenção e entusiasmo por saberem alguns dos jogos que os seus pais, no seu tempo de infância, jogavam.

Na figura 16b, encontra-se a EIE apresentando a forma como se jogava o Jogo da malha.

Na figura 16c, encontram-se duas crianças a jogar o Jogo da Malha, de forma autónoma, em que uma lança a malha e a outra apanha-a.

Esta atividade foi realizada no interior da sala, pois nesta altura, em dezembro, estava muito frio na parte exterior. Também não foi possível usarmos o salão 2polivalente porque se encontrava em remodelações

Pode-se destacar que, no desenvolvimento deste jogo, houve bastante entusiasmo e motivação por parte das crianças, uma vez que estas manifestaram interesse em voltar a

efetuá-lo. Cordeiro (2007) refere-se a este aspeto, associando a vontade de repetir ao êxito que foi alcançado em séries anteriores.

Destaca-se esta fase como a fase do jogo simbólico. Friedmann (1996), esta fase caracterizada por ser uma fase em que as crianças gostam de imitar os adultos, ou seja, gostam de jogos mais semelhantes à realidade. Neste caso desenvolveu-se uma atividade em que se fez a imitação de um dos jogos mais popularmente jogados nas épocas festivas nas aldeias trasmontanas.

Em conversa com as crianças houve quem dissesse, “[...] na festa da aldeia já vou jogar com o pai”. Enquanto era feita a apresentação do jogo, houve diálogo entre a EIE e as crianças:

EIE: Hoje vamos jogar um jogo diferente... Qual será ele? (a EIE vai retirando as peças da caixa)

Criança 1: Tem bolas?

Criança 2: Tem corrida?

EIE: É um jogo que tem pinos (...) (interpelada por uma criança)

Criança 3: Mas isso são rolos de papel higiénico!

EIE: Muito bem, estavas com muita atenção! Mas sabes porque é que não usamos pinos de verdade?

Criança 3: Não...

EIE: Não usamos pinos de verdade, pois com esses pinos de verdade vocês podiam-se magoar. E para que isso não aconteça é que eu trouxe os rolos de papel higiénico. Mas o que é que há mais aqui dentro?

Criança 1: Bolas!

EIE: É parecido. Neste caso, serão as nossas Malhas. Estes sacos são para [interpelada pelas crianças]

Crianças: Não nos aleijarmos.

EIE: Muito bem, estou a ver que vocês já sabem de tudo. E será que vocês sabem como se joga a Malha?

Crianças: Não.

EIE: Para o jogo da Malha precisamos de 3 pinos. [iam-se retirando os pinos do saco e contando] Um pino, dois pinos, três pinos... E será que precisamos de mais?

Crianças: Não.

EIE: Mas para o jogo da Malha, também precisamos de três malhas. Então, uma malha, duas malhas. Será que precisamos de mais malhas?

Crianças: Sim.

Criança 4: De mais uma!

EIE: Será?

Criança 4: Sim, para ficar com três é preciso mais uma.

EIE: E se eu tivesse estas duas Malhas, mais três?

Criança 5: Ficavam cinco.

EIE: Para o jogo da Malha são precisas apenas três. Então uma, duas e três.

Criança 6: E depois? Temos que dar com o pé às malhas para bater nos pinos?

EIE: É parecido, mas não é bem assim. Para o jogo, temos que por os três pinos alinhados. Depois temos que nos separar dos pinos à distância de 4 passos. Só depois, é que atiramos as nossas malhas, uma de cada vez, a fim que consigamos derrubar os pinos.

Criança 1: Isso é difícil. E se não conseguirmos acertar?

EIE: Ainda bem que estas e perguntar isso. Se não conseguirmos logo à primeira tentativa, temos mais duas. Se neste jogo existem 3 malhas, logo temos 3 tentativas. (...)

Criança 7: Logo à noite já vou dizer ao meu pai que já sei jogar a Malha como ele.

Nota de campo nº 2, de 7 de dezembro de 2016

Este diálogo revela bem o interesse que as crianças iam manifestando, ao tentarem apresentar sugestões para a forma como se processava o jogo. O grupo de

crianças manteve-se participativo, não só neste momento inicial, mas ao longo de toda a atividade.

Em forma de análise das Experiência de Ensino e Aprendizagem realizadas no JI, mais especificamente à quantidade de crianças que se analisaram na realização de cada uma das EEA enunciadas no relatório, podemos observar a seguinte figura relativa à taxa de participação nos jogos propostos neste contexto.

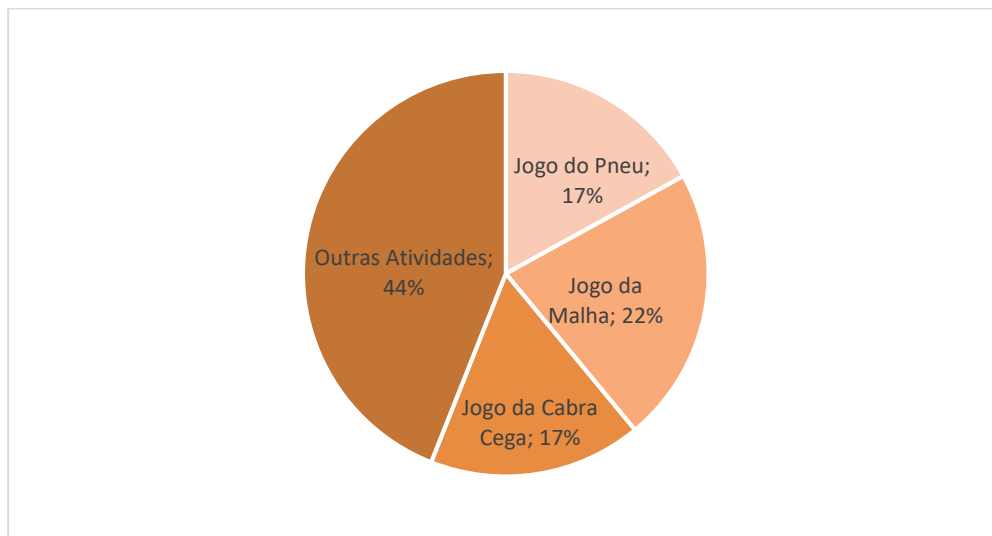


Figura 18 - Participação nos jogos a analisados no contexto de JI

No JI, o grupo era constituído por 25 crianças, sendo este o número máximo permitido por sala (Despacho Conjunto N°268/97, p.9).

Da análise da figura verificou-se que foram realizados três jogos, Jogo da malha, Jogo da cabra-cega e Jogo do pneu. Fez-se uma observação mais individualizada de 5 crianças no Jogo da malha e 4 crianças no Jogo do pneu e no Jogo da cabra-cega, representando uma taxa de participação global de 56 %, com maior adesão ao Jogo da Malha.

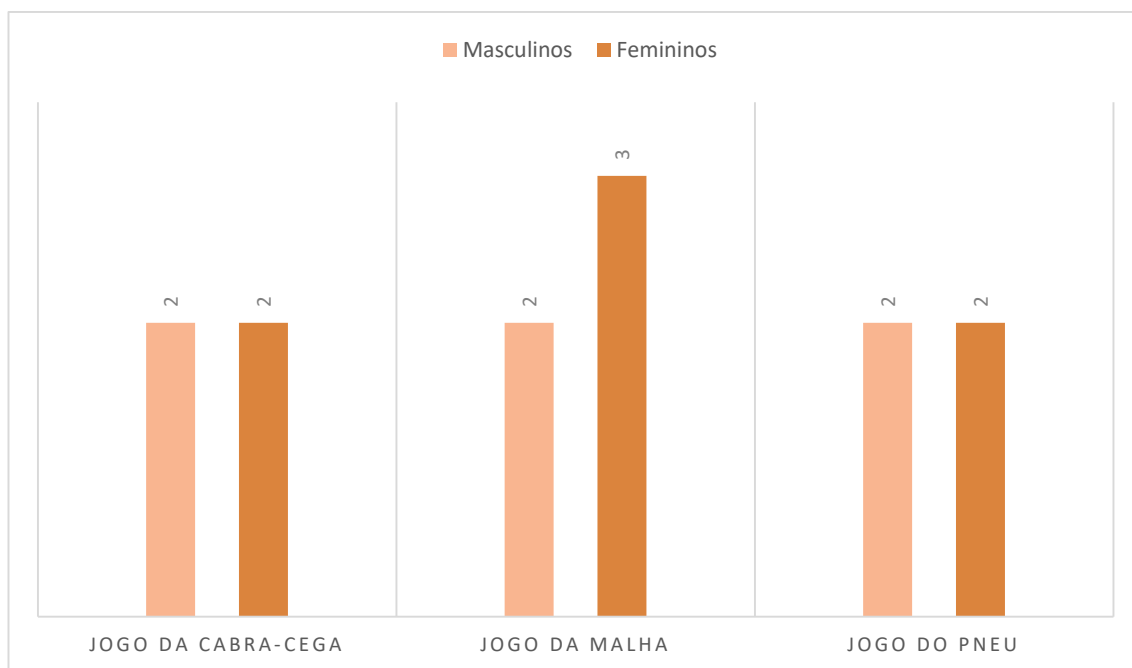


Figura 19 - Distribuição por sexo na participação dos jogos em JI

No que respeita à distribuição das crianças por género na participação dos jogos, verificou-se uma distribuição tendencialmente equitativa pelos jogos propostos.

No “Jogo da Malha”, apesar de não ser significativo, registou-se uma maior participação do género feminino. Sem nos permitir tirar qualquer conclusão que se possa generalizar, não deixa de ser um dado curioso porque este foi um jogo referido maioritariamente por pais, o que traduz uma visão enraizada de que se trata de um jogo “de homens”. No nosso contexto essa diferenciação de género não se verificou.

5. Considerações finais

Neste ponto do relatório, pretende-se apresentar uma reflexão crítica acerca da ação pedagógica desenvolvida na PES, no contexto de Creche e JI, realçando os aspetos considerados como mais importantes ao longo desta etapa. Dar-se-á maior importância à observação e à questão-problema do referido estudo, reportando-nos às experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES em ambos os contextos.

Neste sentido, recordamos a importância da observação para a compreensão das realidades dos processos educativos. A observação das salas dos diferentes contextos em que se realizou a prática educativa, foi muito relevante para o conhecimento das crianças com quem se trabalhou.

Com estas observações, foi possível realizar uma análise de todas as crianças e de cada uma em particular, um melhor e mais aprofundado conhecimento acerca do espaço de atividades, um melhor conhecimento acerca das rotinas realizadas em cada contexto (Creche e JI), das relações pessoais que cada criança tinha, para com os amigos ou para com outro adulto presente na sala de atividades. A recolha destes parâmetros serviu-se para melhorar a análise e concretização das Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA).

No que diz respeito às planificações, estas foram consideradas como importantes instrumentos de trabalho e procuraram ir ao encontro dos documentos oficiais, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as Metas de Aprendizagem, e os Princípios Educativos em Creche. Para a planificação das atividades, foram sempre acolhidos os contributos que o professor supervisor ia facultando, sendo também de realçar a ajuda das educadoras cooperantes, e não menosprezando o interesse e motivação da parte das crianças.

É de realçar a importância que a planificação tem, pois esta é fundamental no trabalho de um educador, auxiliando-o na persecução das tarefas, dando uma orientação ao processo pedagógico que se quer desenvolver. Além disso, a planificação é importante na clarificação dos recursos e dos objetivos a atingir em cada uma das tarefas. Assim sendo, aumentaria o nível de dificuldade na orientação das atividades. É necessário ainda esclarecer que as planificações que fomos elaborando podiam ser alteradas de acordo com a motivação e interesse das crianças, vistas estas não serem aspetos estanques.

Este relatório permitiu destacar alguns aspetos a ter em consideração, relativamente ao estímulo e ao desenvolvimento holístico nas crianças, tanto da Creche como do JI. Procuramos, portanto, realizar atividades promotoras desse desenvolvimento, adequando as tarefas propostas (nomeadamente, os jogos) à faixa etária das crianças em questão. Foi necessária a criação de novos materiais, adaptados a cada jogo.

De início, no Jogo da malha, realizado no contexto de Creche, tornou-se um pouco desmoralizador, ao se verificar que as crianças se desinteressavam pelo jogo. Só mais tarde, após pesquisa, verificou-se que tal situação era normal. Efetivamente, segundo afirma Cordeiro (2007), uma criança com dois anos de idade não consegue permanecer muito tempo na mesma atividade.

No Jogo das cadeiras, este também adaptado, optou-se pelo uso de arcos, pois com este tipo de material previnem-se acidentes que de outra forma poderiam ocorrer caso se utilizassem os materiais do jogo original. Neste jogo, houve bastante interesse e motivação da parte das crianças para a realização do mesmo.

No que diz respeito ao Jogo do pneu, procedemos a adaptações, pois em vez de um pneu era uma esponja circular e em vez dos paus as crianças usaram bastões de ginástica. Este jogo potenciou o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da atenção pela necessidade de precisão no sentido de se conseguir seguir o percurso pré-estabelecido. Verificamos que as crianças revelaram criatividade, resolvendo com originalidade problemas colocados pela realização da tarefa.

No Jogo da cabra cega, este em grande grupo, não efetuamos qualquer tipo de adaptação. Sendo uma mais-valia para o desenvolvimento da memória, uma vez que os colegas tinham de reconhecer o colega recorrendo ao uso desta. O jogo potenciou o desenvolvimento motor e o (re)conhecimento do outro.

Relativamente ao Jogo da malha, realizado no contexto de JI, este foi adaptado, pois originalmente este jogo é realizado com pedras. No entanto, para prevenir acidentes, substituíram-se as pedras por sacos cujo interior era composto por sementes de cereja e o pino foi substituído por rolo de papel higiénico. Na realização deste jogo houve bastante entusiasmo e motivação por parte das crianças. Segundo Friedmann (1996) esta é uma fase em que as crianças gostam de imitar o adulto, jogando jogos mais semelhantes à realidade, sendo também visível o desenvolvimento da imaginação e criatividade da parte das crianças.

Ao longo da PES estabeleceram-se parâmetros a serem trabalhados e aprofundados, tais como planejar e realizar com as crianças atividades promotoras dos jogos coletivos e individuais; simultaneamente, estimular nas crianças a prática de atividades físico-motoras através da realização dos jogos, e enriquecer as interações com os outros, destacando o seu desenvolvimento lúdico a nível cognitivo e social.

Este relatório, sendo um documento relativo à prática pedagógica desenvolvida em contextos de Creche e de Jardim de infância, articulou-se à volta da seguinte questão-problema: *Como utilizar os jogos no dia-a-dia da criança em contexto de Creche e Jardim de infância?*. Esta questão deu origem a objetivos que procuramos cumprir. O primeiro destes objetivos consiste em *Analisar o tipo de jogos existentes em cada sala de atividades*. Este objetivo não se realizou na totalidade, porque na sala da Creche existiam poucos materiais com os quais as crianças pudessem brincar livremente, estimulando todos os seus níveis de desenvolvimento. Outro dos objetivos consistia em *Perceber a forma como as crianças brincavam com esses jogos*. Este objetivo foi bem concretizado, pois era visível nas crianças a sua motivação e interesse para a realização dos jogos que fomos propondo, numa interação com as famílias. Colocamos também como objetivo: *Identificar quais os jogos mais usados pelas crianças*. Neste aspeto, verificou-se que, na sala de atividades, as crianças usaram, na maior parte das vezes, o jogo do “Faz-de-Conta” e o jogo da casinha. Por fim, tínhamos como objetivo: *Investigar quais as perceções das crianças acerca dos jogos que realizam*. Pela observação realizada, verificou-se que as crianças se encontraram bastante motivadas para a realização de jogos, pois estes eram diferentes da rotina diária.

Relativamente à questão-problema, verifiquei, antes de mais, que os jogos constituem um excelente recurso pedagógico, pelo facto de motivarem e envolverem as crianças. Verifiquei que a realização de jogos requer uma atuação pedagógica muito bem pensada, na medida em que o educador tem de saber negociar as regras do jogo e, sobretudo, tem de mediar a interação das crianças para que elas se respeitem e respeitem as regras aceites ou criadas pelo grupo. Assim sendo, o uso pedagógico de jogos institui-se como um fator fundamental para a aprendizagem de regras sociais e para o desenvolvimento de competências relacionais. Ficou ainda evidente, que, para além do desenvolvimento deste tipo de competências, a realização de jogos, quer em contexto de Creche quer no de JI, possibilita o desenvolvimento de múltiplas competências. A

criança, brincando, desenvolve-se holisticamente. Acresce ainda que a nossa intervenção potenciou a partilha de experiências entre os pais e as crianças, possibilitando a estas a recriação de jogos que os pais guardavam como uma agradável memória. Saliente-se ainda que o recurso ao jogo é fundamental para o desenvolvimento da imaginação. Recorde-se, como exemplo, o Jogo do pneu, no qual uma das crianças manifestou claramente o desenvolvimento da criatividade, resolvendo um problema utilizando uma estratégia nova (que nenhum dos colegas tinha usado antes).

Na Creche apenas se trabalharam os jogos coletivos, que serviam para estimular o desenvolvimento físico-motor da criança, o desenvolvimento cognitivo e a interação entre pares. Já no JI trabalharam-se jogos individuais e coletivos. Ambos os jogos serviam para estimular certos tipos de desenvolvimento, sendo comum a eles todos o desenvolvimento físico-motor. No Jogo do pneu verificou-se claramente o desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Ao longo da realização dos jogos (e de mais atividades), tentou-se seguir uma orientação da metodologia da participação, típica do Modelo High/Scope. A prossecução deste modelo foi tida em conta porque, segundo Kruse (2003) possibilita à criança a criação de um ambiente mais descontraído.

Cousinet (1950), Freinet (1976) e Oury (1971) citados por Gomes (2014), mencionam que a criança aprende as riquezas de novas pedagogias de acordo com o seu nível de desenvolvimento, despertando esta o seu interesse e desejo em querer aprender novas características ligadas à sua faixa etária. Para isso também se contou bastante com a disponibilidade manifestada da parte dos pais, quer das crianças da sala dos dois anos, quer das de cinco anos, em enviarem o requerimento que lhes foi entregue.

Para Cousinet (1950), citado por Gomes (2014), é importante propor uma nova pedagogia de trabalho, tendo em conta as distintas formas de aprendizagem das crianças.

Para este autor, o jogo e a brincadeira são atividades naturais e fundamentais para a criança.

Neste método metodológico participativo, tem-se em conta o diálogo entre as crianças. Estas têm que escutar o que o outro diz, podendo assim tomar a decisão da realização do que lhe foi solicitado, podendo negociar com o adulto, ou outras crianças,

a tomada de decisão em realizar o que foi pedido, e a resolução de problemas. Seguindo estes aspetos, os jogos são uma forma de potenciar um ambiente promotor de auto estima e construção dos seus próprios saberes. Acima de tudo, a realização de jogos tem de ser entendida como uma oportunidade de valorizar as atitudes centradas no respeito mútuo, amizade e cooperação/interajuda, procurando-se criar um ambiente onde as crianças se sentem respeitadas assim como integradas.

Silva et al., (2016), relativamente à intencionalidade educativa referem que, “implica uma reflexão sobre as finalidades e os sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p.5). Tendo em conta o que diversos pedagogos referem, relativamente à área da pedagogia, tais como Piaget, Vygotsky e Bruner, a criança está num processo contínuo de aprendizagem, como um ser ativo e em constante aprendizagem. As oportunidades de aprendizagem devem ser facultadas às crianças através de um currículo em espiral.

De acordo com esta fonte de registos, indicam-se as intencionalidades educativas e intervenções de forma articulada e interativa, estando esta assentes em 4 pilares, sendo eles: observar, planear, agir e avaliar. Procura-se, deste modo, criar registos e documentações que sejam a base para a sustentação das práticas do processo educativo, tanto individual como em grupo.

Para além de todos estes aspetos, teve-se em consideração que a multiplicidade de tarefas de ensino/aprendizagem proporcionaram que as crianças mantivessem o gosto pelo jogo tendo em conta o seu desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Amorim, A. & Navarro, E. (2012). *Afetividade na Educação Infantil*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/336599528/afetividade-educacao-infantil-pdf>, acessado a: 15/11/2017.
- Bacocina, E. (s/d). *Uma viagem da história da infância às histórias de vida, a partir da obra “jogos infantis” de pieter brueghel*. Brasil: Universidade Estadual Paulista. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/44ElianeAparecidaBacocina_MariaWurthmannRibeiro.pdf, acessado a: 28/09/2017.
- Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Facultad Ciencias de la Educación. Disponível em: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>, acessado a: 11/10/2017.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>, acessado a: 10/10/2017.
- Barbosa, S. (2013). *A importância do jogo simbólico no desenvolvimento da criança de dois anos*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politécnico de Gaya. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4995/1/REL_SusanaBarbosa_MEP_E_2013.pdf, acessado a: 23/01/2018.
- Batista, F. (s/d). *Perfil de competências no final do Pré-escolar*. Departamento da Educação Pré-Escolar. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/46967985/Perfil-DE-COMPETENCIAS-no-final-do-Pre-Escolar>, acessado a: 22/11/2017.
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais - o sucesso na educação dos filhos*. Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Bomtempo, E. (1999). *Brincar, fantasiar e aprender*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a05.pdf>, acessado a: 20/07/2017.

- Branco, A. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>, acessado a: 26/10/2017.
- Brás, A. & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade Pré-escolar*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: <file:///G:/relatório%20final/PDF/social/Bràs%20A%20Reis%20C.pdf>, acessado a: 26/10/2017.
- Brazelton, T. B. (2007). *O Grande Livro da Criança*. Barcarena: Presença.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação Pré-escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8928940-As-emocoes-das-criancas-em-contexto-de-educacao-pre-escolar.html>, acessado a: 21/08/2017.
- Cavicchia, D. (s/d). *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Departamento de Psicologia da Educação. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>, acessado a: 30/08/2017.
- Childe, G. (1977). *Introdução à Arqueologia*. Mira Sintra - Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Colunista - Portal Educação. (2013) *Origem dos jogos e brincadeiras*. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/origem-dos-jogos-e-brincadeiras/32269>, acessado a: 03/10/2017.
- Cordeiro, M. (2007), *O Livro da Criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, A. (2005) *O brincar na educação infantil. Brasil: Revista virtual EFArtigos – Natal/RN – volume 03 – numero 01 – maio – 2005*. Disponível em: <http://efartigos.atSPACE.org/efescolar/artigo39.html> , acessado a: 28/09/2017.
- Costa, H. (2013). *A Criatividade na Educação Pré-escolar como forma de Expressão e Comunicação*. Disponível em:

- https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6926/1/Relat%C3%B3rio_Final.pdf,
acedido a: 20/08/2017.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a Criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>,
acedido a: 24/08/2017.
- Educação, D.R. (2012). *Jogos para o Pré-escolar. Documento de Apoio*. Disponível em:
[file:///C:/Users/ACER/Downloads/Jogos%20Apoio%20no%20PE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/Jogos%20Apoio%20no%20PE%20(1).pdf),
acedido a: 23/08/2017.
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação. Disponível em:
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6597/1/Vers%C3%A3o%20Final_AS_ROTINAS_NA_CRECHE_-_A_SUA_IMPORT%C3%A2NCIA_NO_DESENVOLVIMENTO_INTEGRAL_DA_CRIAN%C3%A7A_DOS_0_AOS_3_ANOS.pdf,
acedido a: 24/08/2017.
- Estevam, A. (2016). *Aprender a Brincar: Concepções e ideologias no processo de aprendizagem*. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/resumo.php?idtrabalho=245>,
acedido a: 03/10/2017.
- Esteves, L.(2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *Prefácio*. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007c). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edição Autor.

- Friedmann, A. (1996). *Jogos Tradicionais*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf, acessado a: 23/08/2017.
- Goldschmidt, A. (s/d). *A importância do lúdico e dos sentidos sensoriais humanos na aprendizagem do meio ambiente*. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://sieduca.com.br/2008/admin/upload/70.doc&gws_rd=cr&dcr=0&ei=-c-mwdowjcxoas2xvmgo, acessado a: 27/08/2017.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: Edições Copy.
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10544/1/Tese%20Versao%20Definitiva.pdf>, acessado a: 25/10/2017.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hohmann, M.& Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Brasil: Cortez Editora.
- Kishimoto, T.(2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática Da Teoria às Práticas*. Madeira: Universidade da Madeira. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf>, acessado a: 26/10/2017.
- Kruse, T. (2003). *Using the High/Scope Approach in Before- and After-School Programs*. In ReSource. Michigan: HSERF.
- Leitão, M. (2013). *Brincar, aprendizagem e desenvolvimento em Jardim de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de educação. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12409/1/Tese.pdf> , acessado a:22/08/2017.

- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional de jardim de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro departamento de Ciências da Educação. Disponível em: [file:///C:/Users/COMPAQ/Downloads/2010001529%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/COMPAQ/Downloads/2010001529%20(1).pdf), acessado a: 19/01/2018.
- Loureiro, M. (2013). *MARIONETAS: das personagens à descoberta do mundo*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14500/1/Tese.pdf>, acessado a: 14/12/2017.
- Marin, E. & Ribas, J. (2013). *Jogo tradicional e cultura*. Universidade Federal de Santa Maria: EDITORAUSFM.
- Mata, L. (1958). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, R., Fernandes, J. & Correia, M. (s/d). Guia prático para a elaboração de inquéritos. Disponível em: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779580654133/Guia%20Pratico.pdf>, acessado a: 20/11/2017.
- Morais, C. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. Setúbal: Instituto Politecnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10997/1/Relat%C3%B3rio_CMora%20is_versaoFinal%20%281%29.pdf, acessado a: 13/08/2017.
- Navarro, M. (2009). *O brincar na educação infantil. Brasil: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf, acessado a: 28/09/2017.
- Nono, M. (s/d). *Conhecendo High Scope e Reggio Emilia*. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Desktop/Relatorio/PDF/Nono%20M..pdf>, acessado a: 24/08/2017.
- Ostetto, L. (2013). *Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores*. São Paulo: Papirus.

- Paraná. (2013). *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE – Produções Didático-Pedagógicas (Volume II)*. Governo do Estado-Secretaria da Educação.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, LDA.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/153723961/Finalidades-e-Praticas-Educativas-em-Creche-2>, acessado a: 23/08/2017.
- Parente, C. (2014). *Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/COMPAQ/Downloads/6358-16291-1-PB.pdf>, acessado a: 29/10/2017.
- Pereira, P. (2006). *Brincar com Tradição – Jogos tradicionais para crianças*. Município de São Brás de Alportel. Disponível em: <http://www.janela-aberta-familia.org/sites/janela-aberta-familia.org/files/publicacoes/livrojogostradicionais.pdf>, acessado a: 12/08/2017.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: UNESCO.
- Piaget, J. (1979). *A psicologia da criança. Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes.
- Portari, S. (s/d). *Uma Breve História dos Jogos*. Disponível em: <http://www.sergioportari.com.br/wp-content/uploads/2014/03/02-Uma-Breve-Hist%C3%B3ria-dos-Jogos.pdf>, acessado a: 20/10/2017.
- Queirós, L. (2013). *A competência motora e as oportunidades de atividade física: Um estudo com crianças do 1º CEB*. Viana do Castelo: Instituto Superior de Viana do Castelo. Disponível em: http://www.esse.ipvc.pt/mestradoprelciclo/Tese_Final_Liliana_Queiros.pdf, acessado a: 20/08/2017.
- Ribeiro, J. (2011). *Os jogos tradicionais e os valores associados à memória e à cultura local*. Matosinhos: Escola Superior de Arte e Design. Disponível em:

- file:///C:/Users/ACER/Downloads/JoanaRibeiro-Projecto%20(5).pdf, acessido a: 03/10/2017.
- Ribeiro, P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar*. Bragança: Instituto Politecnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6823/1/Mestrado%20trabalho%20final.pdf>, acessido a: 19/01/2018
- Rodrigues, C. (2008). *Princípios Educativos em Creche (Gabriela Portugal)*. Disponível em: <http://missaoeducar.blogspot.pt/2008/11/principios-educativos-em-creche-gabriela.html>,acessido a: 20/11/2017.
- Salgado, P. (2016). *A importância do jogo na aprendizagem no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação e Psicologia. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7222/1/msc_pissalgado.pdf, acessido a: 29/08/2017.
- Sasso, B. (2013). *O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras*. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Disponível em: file:///C:/Users/COMPAQ/Downloads/3571-11927-1-PB.pdf, acessido a: 12/11/2017.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf, acessido a: 13/08/2017.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf, acessido a: 27/08/2017.
- Soares, C. V. (2008). *Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês*. *Revista da abem* 20, pp.79-88 Obtido em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo8.pdf.

Souza, N, & Wechsler, A. (s/d). *Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto*. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074217.pdf>, acessado a: 23/01/2018.

Talber, J. (2017). *Como Motivar uma Criança de forma Inteligente e sem que ela Perceba*. Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/a-crianca-e-a-motivacao.htm>, acessado a: 20/11/2017.

Teodorico, M. (2014). *Concepção do jogo em piaget*. Disponível em: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/jogos_e_brincadeiras/brincadeiras_populares/Leitura/Concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20jogo%20em%20Piaget.pdf, acessado a: 23/01/2018

Ventura, M. (2004). *A Experiência da Criança Cigana no Jardim de infância*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3282/1/Tese-vol.I.pdf>, acessado a: 20/11/2017.

Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. M. (2002). *A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vídeo

Aires, Q. (2017). *A diferença entre jogar e brincar*. Disponível em: http://www.tvi.iol.pt/vocenatv/videos/o-que-e-mais-importante-para-uma-crianca-brincar-ou-jogar/59a54b780cf205b1c6f10979?utm_campaign=ed-vocenatv&utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_content=post, acessado a: 29/08/2017.

Legislação

Despacho Conjunto n.º 262/2011, de 31 de Agosto; Ministério da Solidariedade e Segurança Social (2011).

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro; Assembleia da República.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto; Ministério da Solidariedade e Segurança Social e Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I: Requerimento

Pedido de Colaboração

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Ana Raquel Gonçalves Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, e estagiária do seu educando, venho por este meio solicitar a sua colaboração num estudo que estou a realizar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, sobre a temática “Os jogos da Infância”.

Desta forma, peço-lhe que descreva um jogo que jogava nos seus tempos de criança e se possível, que o explique ao seu educando.

Bragança, 7 de novembro de 2016

(Ana Raquel Gonçalves Ferreira)