



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

DEPARTAMENTO CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

O Papel do Jogo no Desenvolvimento Cognitivo da Primeira Infância

- Um Estudo de Caso Realizado nos Jardins-de-Infância Disneylândia e Flores da Suíça na

Cidade da Praia –

Licenciatura em Educação de Infância

Elaborado por:

José Lino Mendes Borges

Orientador:

Mestre Filomeno Gonçalves Semedo

Uni-CV

Praia 2010

José Lino Mendes Borges

O Papel do Jogo no Desenvolvimento Cognitivo da Primeira Infância

- Um Estudo de Caso Realizado nos Jardins-de-Infância Disneylândia e Flores da Suíça na
Cidade da Praia –

Trabalho Científico apresentado à Universidade de
Cabo Verde (Uni-cv) para obtenção de grau de
Licenciatura em Educação de Infância, sob a
orientação de Mestre Filomeno Gonçalves
Semedo.

Aprovado pelos membros do júri.

Foi aprovado pelo conselho científico da Universidade de Cobo Verde, como requisito necessário, à obtenção do grau de Licenciatura em Educação de Infância.

O Júri

Presidente

Arguente

Orientador

Praia, _____ de _____ de 2010

Dedicatória

É com enorme gratidão que dedico este trabalho, particularmente:

Aos meus pais, Pedro Borges e Helena Mendes Varela pela força e por tudo que fizeram por mim;

Devoto este trabalho a uma pessoa que ajudou-me muito durante a minha frequência ao curso no qual eu considero uma pessoa muito especial, Cláudia Dálida Semedo Furtado Dias;

A meu Avô Marcelino varela que, também, ajudou-me de uma forma incondicional durante a formação;

A meu prezado filho e amigo Cláudio Lino Furtado Borges;

As minhas Tias Antónia Mendes Varela, Hermínia Mendes Varela e Sabina Mendes Varela que me alentaram durante todo este percurso;

A todos os familiares, aos que me estremeçam e aos meus irmãos, especialmente Emanuel Mendes Borges & António Borges;

Finalmente dedico este trabalho, de uma forma muito peculiar, a Doutor Danielson Veiga que tem ajudado bastante, na recuperação da minha saúde.

AGRADECIMENTO

Para realizar este trabalho algumas pessoas me concederam alguns apoios, por isso, seria justo se eu expressasse a minha profunda gratidão a estas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a meu pai devino (Deus) pela saúde, força e inspiração que me concedeu, para enfrentar os estorvos com o qual deparei durante este percurso.

Exprimo o meu sincero e profundo agradecimento a meu orientador Mestre Filomeno Gonçalves Semedo pela disponibilidade demonstrada durante a orientação deste trabalho.

A todos os meus Professores e colegas do curso em especial Maria Antónia Xavier, Nilton Pires, Vera Cardoso e a minha prima, Carina Madona Andrade que me disponibilizaram os seus materiais de apoio.

[PENSAMENTO]

“É no brincar, e talvez apenas no brincar,
que a criança ou adulto fruem sua liberdade de
criação”

Winnicott, D. W. 1975

ÍNDICE GERAL

Conteúdos

ÍNDICE GERAL	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
1- Objectivos	12
1.1- Objectivo geral.....	12
1.2- Objectivos específicos:	12
3- Justificativa	12
4- Metodologia	13
5. Organização do trabalho.....	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
CAPÍTULO I- JOGOS	16
1.1- Contextualização de conceitos do jogo	16
1.2- Hestorial sobre o Jogo.....	17
1.2.1- O surgimento do jogo na Grécia Antiga	17
1.2.2- Jogos Olímpicos.....	18
1.2.3- O Surgimento do jogo na Roma Antiga.....	18
1.2.4- Algumas teorias sobre o Jogo	20
1.2.5- Concepção do jogo na perspectiva de Jean Piaget.....	22
1.3- O jogo infantil e a classificação do jogo	22
1.3.1- Fase dos jogos.....	25
1.3.2- Os brinquedos no desenvolvimento cognitivo da primeira infância.....	27

CAPÍTULO II - CONCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO JEAN PIAGET	30
2- Biografias de Jean Piaget	30
2.1-Conceito do desenvolvimento na perspectiva de Jean Piaget	31
2.1.1- Processo de aprendizagem: A assimilação, acomodação e equilíbrio	32
2.1.2- Os factores de desenvolvimento segundo Piaget	33
2.1.3- Desequilíbrio cognitivo e procura do equilíbrio	33
2.1.4- A observação e a imitação	34
2.1.5- Caracterização da primeira Infância na perspectiva de Piaget	34
2.2- Estádio sensório-motor	34
2.2.1- O desenvolvimento de conceito de objecto	35
2.2.2- O pensamento e a linguagem	36
2.2.3- Estádio pré-operatório	36
2.2.4- Função simbólica e linguagem	36
2.2.5- A noção de conservação	37
2.3- Estádios das operações concretas	38
2.3.1- Análises lógicas, empatia e relação de causalidade	38
2.3.2- Classificação de objectos e a noção de transitividade	39
2.3.3- Estádio das operações formais	40
2.3.4- O desenvolvimento moral	40
CAPÍTULO - III	42
3- O Jogo no desenvolvimento cognitivo da primeira infância	42
3.1.2- Jogo de faz-de-conta	43
3.1.3- Diferença entre o jogo dramático da criança e a representação teatral	44
3.1.4- Jogo dramático	45

3.1.5- Jogo de imitação	46
3.2.1- Jogo de mímica	49
3.2.2- Jogo de improvisação.....	52
3.2.3- Jogos de papéis	53
3.2.4- Jogo na socialização.....	54
CAPÍTULO IV	56
QUESTIONÁRIO	56
4- A População.....	57
4.1- Amostra.....	57
4.1.1- Elaboração do questionário.....	57
4.1.2- Apresentação e análise dos resultados do questionário.....	57
II. CONCLUSÃO	70
III. SUGESTÕES PARA EDUCADORES	72
IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	75
Anexo- I. Questionário às monitoras do jardim infantil Disneylândia e Flores da Suíça na Cidade da Praia.....	76
Anexo-II. Exemplos de Jogos.....	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Conteúdos

Gráfico 1: Distribuição de amostra por idade.....	58
Gráfico 2: Distribuição da amostra por género.....	58
Gráfico 3: Distribuição da amostra por ano de experiência	59
Gráfico 4: Habilitação das monitoras	59
Gráfico 5: Faixa etária das crianças.....	60
Gráfico 6: Número de crianças por monitora	60
Gráfico 7: jogos mais evidenciado na sala das actividades	63
Gráfico 8: Dificuldade das crianças em participar nos jogos	63
Gráfico 9: Crianças com dificuldade em participar nos jogos por dificuldade cognitiva	64
Gráfico 10: Crianças com dificuldade em participar nos jogos por dificuldade no comportamento	65
Gráfico 11: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo	65
Gráfico 12: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo	66
Gráfico 13: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo	67
Gráfico 14: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo	67
Gráfico 15: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo	68

Gráfico 16: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo
.....68

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de carácter científico, enquadra-se numa pesquisa realizada para a obtenção do grau de licenciatura em Educação de Infância, cujo tema “ O Papel do Jogo no Desenvolvimento Cognitivo da Primeira Infância”. Para a efectivação deste trabalho fizemos um estudo de caso nos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça, sendo que a primeira fica situada no Platêau e o outro no Palmarejo – Monte Vermelho, com o intuito de analisar as opiniões das monitoras a cerca do jogo no pré-escolar.

A discussão sobre o jogo no âmbito do pré-escolar, neste trabalho, se faz com perspectiva de estabelecer subsídios que permitam saber de que forma os jogos realizados a nível do pré-escolar podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, os educadores, devem através do jogo, facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, pois a Educação Infantil tem a função de promover a construção do conhecimento. Neste sentido, o jogo pode ser referenciado como sendo um dos recursos pedagógicos de extrema pertinência para a Educação Infantil.

O trabalho foi realizado a partir de estudos teóricos-práticos relacionados com a utilização do jogo no processo de desenvolvimento cognitivo da primeira infância. Inicialmente procuramos contextualizar e definir o jogo no seu contexto educativo. Em seguida, optamos por traçar em breve esquisso o historial do jogo, onde realçamos o surgimento dos jogos. Também, invocamos a pertinência do jogo como sendo um recurso pedagógico de influência muito grande no desenvolvimento cognitivo da primeira infância.

Na sequência da investigação procuramos invocar algumas teorias sobre o jogo, aspectos do desenvolvimento cognitivo e também, procuramos definir os mais diferentes tipos de jogos e as suas influências no processo de desenvolvimento cognitivo da primeira infância.

De seguida, apresentamos e analisamos os dados do questionário aplicados nos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça, finalmente colocamos em evidência a conclusão e algumas sugestões às monitoras, auxiliares e educadores.

1- Objectivos

- ❖ Pretende-se com esta pesquisa, averiguar os seguintes objectivos:

1.1- Objectivo geral:

- ❖ Avaliar o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da primeira infância;

1.2- Objectivos específicos:

- ❖ Reconhecer como o jogo pode proporcionar a aprendizagem das crianças;
- ❖ Avaliar de que forma o jogo contribui para a socialização das crianças;
- ❖ Identificar o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da primeira infância.

3- Justificativo

Para abordar à temática, foi destacada a teoria piagetiana que relata o jogo e a sua relação com o amadurecimento cognitivo das crianças; propondo, dessa forma, contribuir de forma eficaz para a educação, enriquecendo a dinâmica das relações sociais em salas de actividades.

Segundo Piaget (1998, cit. Addthis Button), os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Para Piaget (1998, cit. Addthis Button), em torno dos 2-3 e 5-6 anos (fase Pré-operatória) nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de, não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas também, de executar a representação.

Em período posterior, ou seja, no estágio das operações concretas, surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constituiu-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade (Piaget, 1998 cit. Addthis Button).

Na óptica de Piaget, (1965, p. 24), com os jogos de regras, podemos analisar por traz das respostas das crianças, informações sobre seus conhecimentos e conceitos. Esses níveis de conhecimento podem ser classificados como: Motor, Egocêntrico, Cooperação e Codificação de Regras, e são paralelos ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Piaget (1976 cit. Addthis Button), “os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas sim, meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”.

Para o referido autor o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à actividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos activos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. Portanto, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget 1976, p.160, cit. Addthis Button).

Ainda segundo a concepção de Piaget as actividades lúdicas são instrumentos obrigatórios das actividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa (Aguar, 1977, 58 cit. Addthis Button).

4- Metodologia

No nosso país um estudo dessa natureza poderá contribuir, tanto para o aperfeiçoamento de tipo de jogo levado a cabo nos jardins-de-infância como também adaptalas, à nossa realidade. Neste sentido, este trabalho de pesquisa pode contribuir para uma educação de infância sólida; científica e socialmente mais útil. Sendo assim, a adopção do “enfoque qualitativo” para a abordagem desta temática pareceu-nos particularmente adequada uma vez que pode permitir a obtenção de informação rica e diversificada.

É de realçar que o enfoque qualitativo estará mais em destaque, visto que a quantificação dos dados estão à margem deste trabalho, embora em alguns casos possa recorrer-se aos dados estatísticos, servindo-se do exemplo, o tratamento de algumas informações que compõe este trabalho.

Segundo Almeida (1996, p. 8), a investigação qualitativa não se restringe à aplicação rígida de um conjunto de técnicas de recolha e tratamento de dados. Desta, trata-se de uma construção pessoal, na medida em que o investigador, com base na sua experiência, interesses e contexto, define uma problemática e opta por um conjunto de procedimentos que conduzem, de forma flexível, junto de actores e de situações. Assim recolhe vários dados (fundamentalmente palavras), aos quais confere significado próprio para alcançar a compreensão do problema e apropriar-se, criticamente, do conhecimento.

Assim sendo, é de revelar que ao evidenciar o enfoque qualitativo, torna necessário efectuar a pesquisa bibliográfica através dos livros, artigos, internet, com o intuito de ter acesso às pesquisas já realizadas sobre o jogo e a aplicação do questionário às monitoras dos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça na Cidade da Praia.

5. Organização do trabalho

Para além da parte introdutória, em que procuramos demonstrar a relevância da temática escolhido, dos objectivos e da metodologia utilizada; organizamos o trabalho por capítulos.

No primeiro capítulo tentamos contextualizar a definição do jogo, hestorial sobre o jogo, em seguida tentamos descrever o jogo com base em algumas teorias. No mesmo capítulo, descrevemos a classificação do jogo infantil, as fases do jogo e influência que os brinquedos exercem no desenvolvimento cognitivo da primeira infância.

No segundo capítulo procuramos descrever o processamento do desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Jean Piaget.

No terceiro capítulo debruçamos sobre os vários tipos de jogos e seus impactos no desenvolvimento da primeira infância.

No quarto capítulo apresentamos as análises e tratamentos de dados referente ao questionário aplicado às monitoras dos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça.

No final apresentamos as conclusões, sugestões aos educadores e aos profissionais da primeira infância, bibliografia e os anexos.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – JOGOS

1.1- Contextualização de conceitos do jogo

As definições do jogo variam de autor para autor.

A Enciclopédia de Verbo Luso-brasileiro (2000, p. 925), realça que o jogo é, entre as actividades humanas, uma das mais variadas e das mais universais no espaço e no tempo. Em certo sentido tudo, poderia parecer jogo. Daí a multiplicidade de teorias relativas à origem e essência do fenómeno; daí a dificuldade em defini-lo no seu cerne e em classificar a diversidade das suas manifestações.

Segundo a Enciclopédia de Verbo Luso-brasileiro (2000, p. 925), É extremamente difícil formular uma definição do jogo e nem sequer parece viável uma definição formal dada a impossibilidade de reduzir à unidade a espantosa multiplicidade das suas formas de concretização. Forçoso nos é, portanto, contentar-nos com uma simples definição descritiva e indicativa a partir das duas funções em que o jogo radica: jogo opõe-se a trabalho, a utilidade e, em parte, a seriedade- «jogo é uma actividade espontânea e gratuito, livre e sujeita a regras, que em si mesma as finalidades primária, mas que ao mesmo tempo, realiza a sublimação de vários instintos e tendência: a agressividade, a vontade de poder, a tensão e a fruição.»

* Enciclopédia Luso-brasileira de Cultura, Edição Século XXI, 2000, Editria Verbo.

A Enciclopédia de Verbo Luso-brasileiro (2000, p. 928), refere que pode ser considerado duplo a função pedagógica do jogo em especial nos métodos da escola nova e sobretudo no ensino maternal: por um lado, como meio de expressão de si próprio, e, por outro, já como jogo de regras, como meio de aprendizagem. É mais nesta segunda via que se inserem os jogos educativos, o qual permitem um desenvolvimento na esfera sensorial, perceptiva, cognitiva, permitindo também uma melhor observação, treino de memória, da atenção, e, na esfera social, uma melhor adaptação ao mundo dos outros.

Segundo Paula Mota (2009), Os jogos pedagógicos são aqueles que possuem o seu valor pedagógico, ou seja, que podem ser utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, eles englobam todos os outros tipos: os de azar, quebra cabeça, estratégia, fixação de conceitos e os computacionais; pois todos estes apresentam um papel fundamental no ensino.

1.2- Hestorial sobre o jogo

1.2.1- O surgimento do jogo na Grécia Antiga

Na Grécia, as competições desportivas, em ligação com festas religiosas, ocupavam desde cedo um lugar primacial na vida grega, explicável pelo culto da perfeição física e pelo espírito agónico desse povo (até sec. IV a.C., os concorrentes eram amadores; a entrada do profissionalismo fez decair imediatamente a honra em que se tinha tais vitórias). Entre os diversos jogos, salientam-se os panatenaicos (em Atenas, incorporados nas pan-ateneias) e, sobretudo, os grandes jogos pan-helénicos, assim chamados por estarem abertos a todos os Gregos: os Olímpicos, Píticos, Ístmicos e Nemeus. Aquela que ganhava em todos os quatro alcançava o título de *periodonikes*. Aos vencedores erigia-se uma estátua, cantava-se geralmente no regresso à sua cidade, um epinício. Deste modo, os grandes jogos estão ligados à história da escultura (onde a representação dos atletas leva ao desenvolvimento do nu masculino) e à da poesia e da música (na execução da forma lírica mencionada, em que se notabilizaram poetas como Simónides e Píndaro). Sofistas e oradores não perdiam também a ocasião de discursar perante tão numeroso público, que acorria de todas as partes do mundo grego, ao abrigo das tréguas sagradas (*ekecheiria*). Já os antigos reconheciam nos jogos um

dos grandes vínculos de união entre os Helenos (Eiclopédia Luso-brasileira, 2000, p. 929).

1.2.2- Jogos Olímpicos

Os mais importantes e mais antigos são datados pelos Gregos de 776 a.C. celebravam-se em Olímpia, na élide, de quatro em quatro anos, em Agosto, em honra de Zeus Olímpicos. A tradição dizia-os fundados por Hércules e honrava Pélops como o primeiro herói dessas lides. Porém a sua origem é hoje muito discutida. Duas teorias parecem mais admissíveis: ou que partiram de jogo fúnebres em honra de um herói ou de uma luta para vingar um assassinio e descobrir o criminoso, a maneira dos «juízos de Deus» medievais. A importância que adquiriu foi tal que, no século séc. V a.C., se estabeleceu um calendário geral, que se sobrepôs aos locais, nos quais se contava por olimpíadas. A duração e número de provas foram aumentados até ocupar cinco dias, com um total de 14 competições: corridas de carros de cavalos (a mais nobre), de carros de mulas e de cavalos de sela; corridas no estádio, para homens e rapazes, «*diaulos*», «*dolicbos*» e corrida revestida de armas; luta para homens e para rapazes; pugilato para homens e rapazes; pentatlo (salto, corrida, lançamento de disco e dardo, luta).

O prémio era uma coroa de oliveira brava, árvore simbólico de Hércules, mas grandes honrarias aguardavam o atleta vitorioso na sua cidade. Os Jogos Olímpicos celebram-se até 394 d.C, quando Teodósio I o Imperador Romano os proibiu, por serem festivais pagãos, visto que o domínio dos Romanos incluía a Grécia e os Romanos na altura converteram-se à cristianismo. Em tempos modernos, o ideal olímpico foi retomado pelo barão Pierre de Coubertin, que em 1896 conseguiu que se efectuassem em Atenas, em homenagem à pátria de origem. Desde então, têm-se realizado em diversas grandes cidades do mundo (Eiclopédia Luso-brasileira, 2000, p.930).

1.2.3- O surgimento do jogo na Roma Antiga

Segundo a Eiclopédia Luso-brasileira (2000, p.931), em latim o vocábulo «*ludus*» tinha, entre outros significados, o de jogo. Com ele se designava toda uma serie de manifestações culturais, quer de carácter desportivo quer teatral. Os *ludi*, em geral de origem religiosa, possuíram nomes específicos: *Ludi Romani*, *L.Florales*, *L.Apolinares*,

L.Megalenses, *L.Seaculares*. Havia os anuais (sagrado ou oficiais) e eventuais, estes últimos celebrados aquando da consagração de um templo, da realização de um triunfo ou funerais nacionais, ou ainda por altura de calamidade. Tito Lívio refere que, nos anos de 364-363 a.C., um pânico supersticioso, causado pela peste, levou à celebração de jogo com fim propiciatório. Para esses espectáculos, foram mandados vir da Etrúria bailarinos, que teriam causado profunda impressão nos Romanos ainda não afeitos a essa espécie de espectáculo. Por vezes os jogos eram promovidos por simples particulares que, candidatos a cargos públicos, procuravam por esse meio ganhar as boas graças da massa eleitoral. Os jogos realizavam-se, em regra, nos circos, nos anfiteatros ou nos teatros, consoante a sua natureza, entre a Primavera e os fins do Outono. O seu número variou muito: eventualmente, chegou a haver mais de 40 «*ludi*» de diversa natureza em Roma. A primeira celebração de espectáculo de circo remonta, segundo a tradição, a Rómulo (Rapto das sabinas). Contudo, a construção do Circo Máximo deve-se a Tarquínio, o primeiro dos reis etrusco de Roma. Em 264 a.C., no primeiro ano da I Guerra Púnica, foi importada de Etrúria uma novidade em matéria de jogos os cruentos combates de gladiadores. A princípio, em jogo desta natureza, só podiam figurar escravos ou lutadores especialmente treinados (e pagos) para lutar. Com o tempo, porém, chegaram a entrar na arena não só cidadãos livres, mas até personagens de elevada categoria social, como cavaleiros e senadores. Do gosto dos Romanos pelos jogos ajuiza-se não só pelo seu elevado número e frequência, como ainda pela amarga ironia de Juvenal (sáteras, X, 81), ao afirmar que para contentar os Romanos bastavam panis et circenses («*pão e jogos do circo*»). Mas entre os diversos *ludi*, têm para nós especial interesse os scaenici, pelo facto de estarem ligados às representações teatrais e, conseqüentemente, à literatura, à música e à dança. Estes foram introduzidos em 364 a. C., nos *L. Romani* (celebrados em 15 de Setembro, em honra de Júpiter); em 200 a.C., nos *L. Plebeii* (realizados de 4-17 de Novembro e igualmente dedicado à Júpiter); em 238 a.C. nos *L. Florales* (que se efectuavam de 28 de Abril a 3 de Maio, em honra a Flora).

Foi também durante estes jogos que se representava algumas das comédias de Terêncio: a *Andria* (em 166), a *Hecyra* (pela primeira vez, em 165), o *Heautontimoroumenos* (em 163) e o *Eunuchus* (em 161), (Eiclopédia Luso-brasileira, 2000, p.931).

1.2.4- Algumas teorias sobre o jogo

Segundo Paula Cristina Mota (2009), Desde muito cedo que muitas teorias deram ênfase à importância dos jogos no desenvolvimento das crianças. Estas divergem umas das outras quer no conteúdo, quer na sua aplicabilidade.

Uma destas teorias é a do professor e historiador Johann Huizinga (1971, cit. Paula Mota), que associava o jogo à cultura – “*o homo ludens*.”

Segundo Huizinga (1971, cit. Paula Mota), o jogo é visto como estando na origem do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta o lúdico. O historiador considera o jogo como a ideia central, é tão importante como o acto de raciocinar (“*homo sapiens*”) e a fabricação de objectos (“*homo faber*”). Embora Huizinga não se atrevesse a colocar o “*homo ludens*” ao mesmo nível do “*homo sapiens*”, não fez o mesmo relativamente ao “*homo faber*”.

Também Brougère (1995, cit Paula Mota), consegue ver o jogo como um meio de interagir e desenvolver técnicas de comunicação com os outros. Os elementos presentes no jogo têm que conhecer uma linguagem que pode ser ou não verbal, associada a cada jogo. Deste modo, os jogadores têm uma maneira muito própria de comunicarem entre si, que pode mesmo não ir além do gesto. Segundo Brougère, para que haja jogo, é preciso que os parceiros entrem em acordo sobre as modalidades da sua comunicação e indiquem que se trata de um jogo.

Freud (1856-1939, cit. Paula Mota), utilizou o jogo nos seus processos de cura de crianças. Nas suas pesquisas, o pai da psicanálise observou que o desejo da criança é que determina o comportamento dela frente aos brinquedos: cria um mundo próprio, repete experiências que ainda não dominou, procura identificações, exerce autoridade sobre os seus brinquedos, projecta noutras pessoas ou em objectos sentimentos reprimidos, tenta superar insucessos anteriores, de maneira lúdica vivencia situações constrangedoras procurando resolver os problemas, encontrar soluções, enfim, realiza acções que no mundo real não lhe são permitidas. Essa teoria ocupou-se essencialmente do jogo imaginativo em função das emoções.

Para Erickson (1976 cit. Paula Mota), “O jogo é uma função do ego, uma tentativa no sentido de sincronizar os processos corporais e sociais”. A criança manifesta uma capacidade de generalização e diferenciação entre os deveres, as regras e suas origens. Nesse estágio, a criança já demonstra conhecimento bastante sofisticado das regras (do jogo, morais, e, portanto sociais) que agora são interpretadas de acordo com a situação relativizada.” A moralidade torna-se capaz de desassociar a “verdade” de situações temporárias e específicas. A criança oscila na avaliação e no seu julgamento entre intencionalidade e consequências objectivas das acções.

Os jogos para Piaget (1998, cit Paula Mota), tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de situações variadas, ela passa a reconstruir objectos, reivindicar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação, que lhe deve ser realizada pela infância, consiste numa síntese progressiva da assimilação com acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construções adaptadas, exigindo sempre mais do trabalho afectivo, a ponto de nas classes elementares de uma escola activa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho. Conclui: «que na educação das crianças exigem que se forneça à criança um material conveniente, a fim de que, jogando cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso permanecem exteriores a inteligência infantil».

Para Piaget (1998, cit Paula Mota), sendo o homem o sujeito de sua própria história, toda acção educativa deverá promover no indivíduo sua relação com o mundo por meio da consciência crítica, da libertação e de sua acção concreta com o objectivo de transformá-lo. Assim, ninguém se atirá a uma actividade eminentemente séria, penosa, transformadora (visão de uma realidade futura feliz) se não tiver, no presente, a alegria real, ou seja, o mínimo de prazer, satisfação e predisposição para isso.

Segundo Vygotsky (1979, pag.138, cit. Paula Mota), existe uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância.

*Paula Cristina Costa Leite de Moura Mota, Mestre em Matemática/Educação pela Universidade Portucalense Infate D. Henrique.

A principal ideia da sua teoria do desenvolvimento cognitivo é que este resulta da interacção entre a criança e as pessoas com quem mantém contactos regulares. O principal conceito da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que ele define como a diferença entre o desenvolvimento actual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio, o que leva à conclusão de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

«No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correcto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objectivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação».

Vygotsky 1979

Não é o carácter de espontaneidade do jogo que o torna uma actividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do quotidiano, bem como, o carácter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação (Vygotsky, 1979, pag.138, cit. Paula Mota).

1.2.5- A concepção do jogo na perspectiva de Jean Piaget

1.3- O jogo infantil e a classificação do jogo

Para Piaget (1978, cit. Heleno Ferreira), o jogo infantil é dividido em três fases distintas: jogos de exercício, simbólico e com regras.

Para o referido autor (1978, cit. Heleno Ferreira), o jogo de exercício ocorre na primeira infância, surge por volta dos 18 meses de vida e são manifestações de repetições

motoras que oferecem certo prazer para os bebês, são resultados de suas activas movimentações e resume quase que exclusivamente a manipulações, oferecidas pela descoberta do potencial das mãos. Depois de um ano de vida estas movimentações perdem seu valor e através de combinações das acções dos membros superiores passam a se transformar em uma nova etapa dos jogos de exercício, a construção.

Após este período, aproximadamente entre 2 a 4 anos, Piaget (1978, cit. Heleno Ferreira), diz que surgem os jogos simbólicos, ou de faz-de-conta, são exercícios onde a criança utiliza sua imaginação, primeiramente de forma individual, para representar papéis, situações, comportamentos, realizações, utilizar objectos substitutos (por exemplo, uma espiga de milho pode se transformar em uma boneca).

A última fase em que Piaget (1978, cit. Heleno Ferreira), classifica os jogos são os jogos com regras (a partir de 5 anos). Aqui as crianças passam do individual e vão para o social, os jogos possuem regras básicas e necessitam de interacção entre as crianças, são resultados deste tipo de jogo a aprendizagem de regras de comportamento, respeito às idéias e argumentos contraditórios e a construção de relacionamentos afetivos.

Segundo Paula Cristina Mota (2009), tal como o conceito de jogo pode ser amplo, a sua classificação também não é mais restrita. Ao longo dos tempos foram muitos os investigadores que se debruçaram sobre o seu estudo e sua aplicação, encontrando algumas características que permitiam dividir os jogos em grupos consoantes o contexto em que eram aplicados.

Para Piaget (1971 cit. Paula Mota), a classificação dos jogos baseia-se numa evolução sistematizada, estruturando-os em três classes: de exercício sensório-motor, de símbolos e de regras. O exercício sensório-motor consiste na repetição de gestos e movimentos simples, natural nos primeiros meses de vida. O jogo simbólico no uso da imaginação e da imitação, e dá-se por volta dos 2 anos até aos 6 ano de idade. O jogo de regra manifesta-se a partir dos 5 anos, desenvolve-se principalmente por volta dos 7 anos, por toda via; são jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais em que há competição regulamentadas por códigos ou acordos momentâneo.

Segundo Paula Cristina Mota (2009), os jogos de exercício sensório-motor como já foi dito antes, o acto de jogar é uma actividade natural no ser humano. Inicialmente a actividade

lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. A sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Estes exercícios consistem na repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objectos, emitir sons, caminhar, saltar, correr. Embora estes jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até aos 2 anos, eles mantêm-se durante toda a infância e até a fase adulta. Por exemplo, andar de carro, bicicleta ou moto.

Destacando Piaget (1971, cit. Paula Mota), o jogo simbólico parece predominantemente entre os 2 e 6 anos. A função deste tipo de actividade lúdica consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função do real e em função dos desejos, ou seja, tem como função assimilar a realidade.

Para Piaget (apud [Riz 1997]) a criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto-expressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revelam conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

Para Piaget (1971, cit. Paula Mota), entre os 7 e 11-12 anos, o simbolismo decai e começa a aparecer com mais frequência desenhos, trabalhos manuais, construções com materiais didácticos, representação teatrais.

O jogo com regras começa a manifestar-se por volta dos cinco anos, desenvolve-se principalmente na fase dos 7 aos 12 anos. Este tipo de jogo continua durante toda a vida do indivíduo (desporto, trabalho, jogo de xadrez, baralho. (Piaget, 1971, cit. Paula Mota).

O que caracteriza o jogo com regra é a existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo, sendo que o seu incumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo com regras pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um carácter eminentemente social. Ainda é de realçar que Piaget afirma que este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afectivo-sociais (Piaget, 1971, cit. Paula Mota).

1.3.1- Fase dos jogos

Segundo Piaget (1976, p. 160 cit. Paula Mota) os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas sim, meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercício sensorio-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à actividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos activos de educação das crianças exigem a todos que se fornece às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanece exteriores a inteligência infantil.

Bontempo (1996, cit. Paula Mota), destaca em relação aos aspectos cognitivos e educacionais, que para as crianças é muito mais fácil aprender a brincar do que copiando as lições que o professor transcreve no quadro da sala de aula. Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização... Hoje as melhores escolas são aquelas que usam brincadeiras e brinquedos como recurso pedagógico.

Grando (2004, cit. Paula Mota), considera que os professores devem respeitar sete “momentos de jogo.” Esses momentos estão distribuídos da seguinte forma:

1º Momento: Formalização dos alunos com o material do jogo.

É o momento em que os alunos entram em contacto com o material do jogo, identificando objectos já conhecido, por exemplo, dados, peões, tabuleiros, e realiza simulações de possíveis jogadas.

2º Momento: Reconhecimento das regras.

No segundo momento, os alunos devem reconhecer as regras do jogo e estas podem ser expostas de maneiras diferentes: explicadas pelo professor, lidas pelos alunos, ao serem realizadas simulações de partidas pelo professor e alguns alunos para compreensão dos demais.

3º Momento: O “jogo pelo jogo”- jogar para garantir regras.

Por ser o momento do jogo espontâneo, possibilita ao aluno jogar para garantir a assimilação das regras. É o momento de exploração de algumas noções, regras presente no jogo. Neste momento é fundamental a compreensão e o cumprimento das regras do jogo.

4º Momento: Intervenção pedagógica verbal.

Este é o momento das intervenções verbais do professor e tem como características o levantamento de questões e observações realizadas por ele para que os alunos analisem as suas jogadas. Neste momento é importante analisar os procedimentos que os alunos utilizam na resolução de problemas, para garantir, por exemplo, que haja a relação deste processo com a conceitualização matemática.

5º Momento: Registo do jogo.

Registrar os pontos, os procedimentos e os cálculos utilizados é uma maneira para sistematizar e formalizar por meio da linguagem matemática. Através do registo o professor conhece melhor seus alunos. Assim, é importante que o professor estabeleça estratégias de intervenções em que haja necessidade do registo escrito do jogo.

Através do registo podem ser analisadas as jogadas “erradas” e construções de estratégias. Sistematizar um raciocínio por escrito contribui para a melhor compreensão do aluno em relação às suas próprias formas de raciocínio e também para o aperfeiçoamento de como o explicar.

6º Momento: Intervenção escrita.

Este é o momento da problematização das situações de jogo. É importante que o professor ou mesmo os alunos proponham novas situações ou problemas. Com a resolução dos problemas ocorre uma análise mais específica sobre o jogo e os aspectos não ocorridos do jogo podem ser abordados. Neste momento os limites e possibilidades são registados pelo professor e este direcciona os alunos para os conceitos matemáticos trabalhado no jogo.

7º Momento: Jogar com competências.

Neste momento o aluno retoma às situações do jogo e executa estratégias definidas e analisadas a resolução de problemas.

O Processo de análise do jogo e as intervenções obtidas nos momentos anteriores farão sentido no contexto do próprio jogo. Porém, torna-se necessário que o professor realize boas intervenções pedagógicas durante o jogo para garantir a aprendizagem dos conceitos matemáticos pelos alunos.

1.3.2-Os brinquedos no desenvolvimento cognitivo da primeira infância

Vigotsky (1984, p. 122, cit. M. Fontes), propõe que o brinquedo, o brincar, surge nas atividades das crianças em idade pré-escolar como uma forma de atender desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos. Por exemplo, a criança já viu um adulto dirigir um carro e gostaria de dirigir também, mas não pode. “Para resolver essa tensão, a criança de idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” O que não quer dizer que todos os desejos não realizáveis dêem origem a brinquedos.

Para Leontiev (1994, pag. 123, cit. M. Fontes), na brincadeira o foco está no próprio processo e não no resultado da ação. Por isso, nos jogos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira.

Vigotsky (1984, p. 125, cit. M. Fontes), afirma que é um engano supor que nas situações imaginárias de brinquedo não há regras, elas sempre existem. Mesmo nos jogos de papéis, em que a criança brinca de mãe e boneca, existem regras comportamentais mesmo que estas não estejam formalmente estabelecidas a “priori”. A criança age como “imagina” que uma mãe agiria, ela segue as regras oriundas da própria situação imaginária. Vigotsky ressalta, porém, que mesmo os chamados jogos puros com regras contêm uma situação imaginária. “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas”.

Leontiev (1994, p. 135, cit M. Fontes), afirma que os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis em situações imaginárias. Numa brincadeira de “polícia e ladrão”, por exemplo, existem papéis e regras. Os “ladrões” fogem das “polícias” e ficam “presos na cadeia” quando pegos.

Para Leontiev (1994, p. 135, cit. M. Fontes), a lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo de período pré-escolar se expressa na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente a um papel latente, mas uma regra explícita. A mudança se dá, assim, porque nos jogos com regras há inclusão de certo objectivo. A consciencialização de um objectivo para a brincadeira leva a criação de regras definidas.

Para Vigotsky (1984, p. 129, cit. M. Fortes), é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. As crianças muito pequenas são incapazes de separar o campo do significado do campo de percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Assim, uma criança nesta idade não conseguiria, por exemplo, afirmar que uma pessoa diante dela está sentada se esta estiver de pé. No brinquedo, a acção começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objectos, constituindo “um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais”. A capacidade de “fazer-de-conta”, de transformar um cabo de vassoura num cavalo, ainda que limitado, é um caminho que leva do raciocínio concreto para o abstrato e o uso de símbolos. Essa capacidade de simulação torna o brinquedo uma grande fonte de desenvolvimento cognitivo para a criança.

Segundo Vigorsky (1988, cit. S. Jaquiline), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objectos externos.

*Alex N. Leontiev (1903-1979) um dos importantes psicólogo soviéticos a trabalhar com Vigotsky e Luria. Seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto, o problema da personalidade. Criou a faculdade de Psicologia da Universidade de Moscovo.

Para Vigorsky (1988, cit. S. Jaquiline), Os objectos têm tal forma motivadora inerente, no que diz respeito às acções de uma criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da criança.

CAPÍTULO II - CONCEPÇÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO JEAN PIAGET

2- Biografias de Jean Piaget

Sir Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 em Neuchâtel, Suíça. Seu pai, Arthur Piaget, foi um professor de literatura medieval na Universidade de Neuchâtel. Piaget foi uma criança inteligente, tendo publicado seu primeiro artigo sobre o pombo albino aos 11 anos de idade.

Piaget se tornou Doutor em ciências naturais pela Universidade de Neuchâtel e após estudou brevemente na Universidade de Zürich. No início de sua carreira acadêmica, Piaget se interessou pela psicanálise. Mudou-se para Paris, França, onde lecionou no colégio Grange-Aux-Belle para jovens, dirigido por Alfred Binet, que desenvolveu o teste de inteligência de Binet. Foi durante seu trabalho com os resultados destes testes que Piaget percebeu regularidades nas respostas erradas das crianças de mesma faixa etária. Esses dados permitiram o lançamento da hipótese de que o pensamento infantil é qualitativamente e diferente do pensamento adulto. Em 1921, Piaget retornou à Suíça a convite do diretor do Instituto Rousseau em Genebra.

No ano de 1923, se casou com Valentine Châtenay, uma das suas ex-alunas. Juntos, tiveram três filhos, cujos desenvolvimentos cognitivos foram minuciosamente estudados pelo pesquisador suíço. Em 1929, Jean Piaget aceitou o posto de diretor do Internacional Bureau of Education e permaneceu à frente do instituto até 1968. Anualmente ele pronunciava palestras no IBE Council e na International Conference on Public Education, nos quais ele expressava suas teses educacionais.

Em 1964, Piaget foi convidado como consultor chefe de duas conferências na Cornell University e na University of California. Ambas as conferências debatiam possíveis reformas curriculares baseadas nos resultados das pesquisas de Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo. Em 1979, ele recebeu o Balzan Prize for Political and Social Sciences e ele morreu em Genebra no dia 19 de setembro de 1980 (com 84 anos).

2.1- Conceito do desenvolvimento na perspectiva de Jean Piaget

Segundo Raul Mesquita & Fernanda Duarte (1998 pag. 164), Jean Piaget é o autor da descrição mais completa, actualmente existente, do processo de desenvolvimento cognitivo. Piaget começou por observar o comportamento dos seus filhos em casa e, mais tarde, o comportamento de outras crianças no Centro de Epistemologia Genética que ele próprio fundou em Genebra. Foi criador da Psicologia e da Epistemologia Genética.

Piaget notou que as crianças da mesma idade tendem a comportar-se de um modo semelhante e, ao tenderem resolver problemas, fazem os mesmos erros. Concluiu que estas semelhanças resultam de um desenvolvimento semelhante em todas as crianças normais.

Segundo o referido autor (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte pag.165), a Epistemologia levou, pois as novas concepções sobre o desenvolvimento. Repudiando filosofias empiristas e racionalistas, Piaget considera o desenvolvimento não como um desenvolvimento orgânico em-si, mas como uma construção que depende do equilíbrio orgânico-meio. O desenvolvimento orgânico já não é visto separadamente das novas aquisições, isto é, da construção de processos cognitivos. A verdadeira aprendizagem consiste nesta construção. Um conhecimento é construído com base em conhecimento anterior, dando assim uma organização dos processos cognitivos. Para que a construção e organização dos processos cognitivos sejam possíveis tem de haver uma adaptação do organismo ao meio.

Segundo Raul Mesquita & Fernanda Duarte (1998, pag. 165), pode dizer-se que a teoria de Jean Piaget é estrutural ou construtivista, uma vez que evidencia a construção e a organização de estruturas mentais ou processos mentais. É também funcional ou psicológico por partir da adaptação orgânica e da adaptação intelectual a meio como condições fundamentais para que haja uma organização das estruturas cognitivas. São as estruturas cognitivas que nos permitem compreender, agir, pensar e resolver problemas.

Para Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 165), o desenvolvimento cognitivo resulta das duas seguintes funções: **organização** e **adaptação**. É de notar que o desenvolvimento introduz mudanças progressivas e sequenciais na estrutura da organização dos processos cognitivos devido à dialéctica ou interacção existente entre a adaptação e a organização. A progressiva adaptação orgânica e intelectual ao meio leva a progressiva mudança na sequência das estruturas cognitivas, que não são rígidas, estando em permanente mudança.

2.1.1- Processo de aprendizagem: A assimilação, acomodação e equilibrarão

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte pag. 165), o processo de adaptação realiza-se através de **assimilações** e de **acomodações**. Diz-se que há uma adaptação intelectual sempre que, num acto de inteligência, a assimilação e a acomodação estejam em equilíbrio – é a **Equilibrarão**.

Segundo Piaget, quando há aquisição de estruturas cognitivas há desenvolvimento cognitivo. As estruturas cognitivas são de dois tipos: **esquemas** e **conceitos**.

Esquema- um conjunto de regras que definem um género específico de comportamento, ou seja, como e em que condições se dão esse comportamento. Por exemplo, esquemas que envolvam actividades tais como chuchar, apalpar e olhar faz parte da estrutura cognitiva de uma criança. À medida que uma criança vai conhecendo o meio em que esta inserida, vai desenvolvendo estruturas mentais a que Piaget chama conceitos.

Conceitos- são normas que descrevem acontecimentos ambientais bem como as relações destes com outros conceitos. Por exemplo, no caso das crianças, o conceito de um objecto não mais do que aquilo que o objecto faz como se relaciona com outros objectos e o que advém de sua manipulação. Por conseguinte, a estrutura cognitiva de uma criança inclui conceitos tais como os do barulho da roca, o conceito de bolas, das grades da cama, de mãos e de outras pessoas. A aquisição das normas que formam os esquemas e os conceitos faz-se através de um interacção com o meio. A adaptação ao ambiente faz-se por meio do processo de assimilação.

Assimilação- consiste em acrescentar novos elementos a um conceito ou a um esquema.

Acomodação- é a transformação desses elementos e acontece devido à introdução de novas informações, ou seja, é o ajustamento desses elementos a uma situação nova. Por exemplo,

imagine-se que o conceito de animal de uma determinada criança divide-se em três categorias: os cães, os gatos e os ursos de peluche. Se esta criança vir a fotografia de um veado e lhe chamar “um gato” é porque assimilou a nova informação a um conceito já existente. Contudo se decidir que o veado é uma espécie diferente de animal é porque acomodou o seu conceito de animal de modo a incluir uma categoria nova. A partir daqui o seu conceito de animal inclui os cães, os ursos de peluche e os veados. (Piaget, 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 165 e 166).

2.1.2- Os factores de desenvolvimento segundo Piaget

2.1.3- Desequilíbrio cognitivo e procura do equilíbrio

Sobre o desenvolvimento Jean Piaget (1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 166), afirma que se processam desequilíbrios quando a criança “recebe” do meio ambiente informações (feedback) inesperada porque a sua capacidade de explorar situações novas põe-na em contacto com novos conceitos que ainda não pode assimilar facilmente aos seus esquemas comportamentais - dá-se o **desequilíbrio**.

O **desequilíbrio** vai fazer com que a criança adquira novos conceitos e novos esquemas de comportamentos, na procura de um novo equilíbrio. Por exemplo, quando uma criança vê um objecto que aptece tocar mas que também possua outras características, como, por exemplo, movimentar-se, é levada a adquirir novos conceitos para este objecto e terá de aprender novas formas de se relacionar com ele. O desenvolvimento cognitivo dá-se, portanto, através de desequilíbrios que levam a procura novos equilíbrios mais adaptados. Estes, por sua vez, não são eternos, tendem para outros desequilíbrio a medida que a criança se vê perante novas situações e assim sucessivamente. (Piaget, 1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 166).

2.1.4- A observação e a imitação

Por vezes, as crianças observam os adultos ou outras crianças mais velhas quando estão a resolver problemas. Notam que o fazem de um modo diferente do seu, por meio de regras que pertencem a outros estádios de desenvolvimento e, por isso, sentem-se perdidas. Mas este sentimento que se deve à disparidade entre elas e os mais velhos na resolução de problemas tem os seus pontos benéficos. A criança procura então reduzir o hiato que a separa dos mais velhos e, por isso, aprende novas regras. Se a criança for suficientemente madura imitará o modelo de acção usado pelos mais velhos e, por consequência, iniciará a sua entrada no estágio seguinte. A aprendizagem de conceitos novos e de esquemas de comportamento pode pois ser efectuada socialmente, pela observação de outras pessoas (Piaget, 1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 166).

2.1.5- Caracterização da primeira infância na perspectiva de Piaget

Para Piaget (1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 166), o desenvolvimento é um processo contínuo, as estruturas cognitivas das crianças variam bastante consoante a idade, o que permite tirar conclusões sobre as práticas que as crianças de uma determinada idade desenvolvem a fim de compreenderem o meio em que estão inseridos e de controlarem o seu comportamento. Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro períodos ou estádios. É a aprendizagem que uma criança efectua durante um estágio que lhe vai permitir a passagem ao estágio seguinte.

2.2- Estádio sensório-motor

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 167), este estágio prolonga-se aproximadamente pelos dois primeiros anos de vida. A actividade cognitiva está, nesta altura, intimamente ligada ao estímulo externo. É durante este período que a criança desenvolve o conceito de objecto. Nos primeiros tempos, no entanto, sempre que desaparece um objecto do seu campo visual, a criança perde todo o interesse por ele, “longe da vista,

longe do coração...”: a criança parece não possuir o conceito de objecto. Acrescenta-se ainda que nesta altura a actividade cognitiva é exclusivamente comportamental: pensar e agir.

2.2.1- O desenvolvimento de conceito de objecto

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 167), a melhor maneira de se compreender o conceito do objecto na criança desta idade é observar o seu comportamento quando o objecto desaparece ou é escondido. Nos primeiros tempos, as crianças reparam em estímulos visuais e auditivos, seguindo-os com a cabeça e com os olhos mas se esconder um objecto não há resposta.

Para Piaget (1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag.167), por volta dos três meses, as crianças seguem com o olhar o movimento de objectos. Se um objecto desaparecer, a criança continuará a olhar para o lugar em que o objecto desapareceu, mas não fará esforço algum para procurá-lo. Se o objecto não tornar a aparecer rapidamente, a criança perderá todo o interesse por ele. A criança espera que o objecto torne a aparecer mas não faz nada para que isso aconteça.

Aos cinco meses, a criança já agarra os objectos, manipula-os e observa-os com atenção. Nesta altura, também já consegue prever o lugar que um objecto em movimento irá ocupar a seguir. Se por exemplo, um objecto passar por trás de um obstáculo visual, a criança dirige o olhar para a extremidade desse obstáculo por onde espera que ele saia (Piaget, 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte).

A partir dos seis meses de idade, a criança ao agarrar os objectos, vira-os e investiga as suas características. É nesta altura que a criança começa a procurar activamente um objecto escondido. Agora, o objecto escondido continua a existir. (Piaget, 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte).

Para Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 167), A partir de um ano de idade, as crianças vão procurar um objecto no último lugar em que o viram escondido. Contudo, são apenas capazes de detectar alterações que vejam no lugar em que o objecto está escondido. Por exemplo, se um adulto agarrar num objecto e o esconder debaixo de um tapete mas fingir que ainda está na sua mão fechada, a criança procurá-lo-á na mão do adulto.

Quando reparar que o objecto não está lá, ficará triste mas não irá à sua procura debaixo do tapete.

2.2.2- O pensamento e a linguagem

Para Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 167), por volta do ano e meio, a criança começa a pensar. Para Piaget, o pensamento está intimamente ligado a esquemas motores e a conceitos de objectos bem como das suas características. Imita também acontecimentos que vê desenrolarem-se a sua volta- é já um indício da função simbólica que irá desenvolver-se no estágio seguinte; a criança poderá abrir a boca para imitar a abertura de uma gaveta. No final do estágio sensorio-motor desenvolvem-se outras estruturas cognitivas: a criança começa a distinguir o eu de tudo o resto que a rodeia e adquire as noções de espaço e de tempo. Começa a fazer experiência com objectos e a descobrir as consequências dessas experiências.

Nessa fase a criança vai saber o que se vai passar quando, por exemplo, se carrega no botão de acender a televisão. É também nesta altura que a criança começa a falar- já conhece o significado de algumas dúzias de palavras e já pronuncia bastante sem imitar (Piaget 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 167).

2.2.3- Estádio pré-operatório

2.2.4- Função simbólica e linguagem

Este estágio prolonga-se aproximadamente **dos dois aos sete anos** e caracteriza-se pelo rápido desenvolvimento da **linguagem** e da **função simbólica**. Quando brinca, a criança pode, por exemplo, usar duas peças de lego para representar duas pessoas. É nesta altura que começa a **classificar** e a **ordenar** os objectos bem como o **contar** (Piaget, 1998, cit. Raul Mesquita e Fernanda Duarte, pag. 168).

Para Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 168), quando a criança representa um avião fazendo um gesto circular com a mão, caso em que o acto motor

representa o conceito, a representação simbólica usa um significante. Os conceitos podem também ser representados por palavras. As palavras são símbolos que não têm qualquer semelhança física com o conceito. Estes símbolos abstractos são os sinais. Enquanto os significantes são pessoais e derivam da experiência que a criança tem dos objectos, os sinais são convenções sociais. Os primeiros são, normalmente, só percebidos pela criança ou, quando muito, também pelos mais próximos dela; os segundos são percebidos por toda a gente. A criança dá um passo importantíssimo no processo de desenvolvimento cognitivo no momento em que se serve das palavras para pensar a realidade.

2.2.5- A noção de conservação

Os trabalhos de Piaget revelaram com bastante clareza que a representação do mundo feita por uma criança difere da do adulto. Nos primeiros anos do estágio pré-operatório a criança não entenderá a noção de conservação: dois recipientes iguais contendo o mesmo volume de água são reconhecidos pela criança como tendo o mesmo volume de água, se, no entanto se deitar o líquido de um dos recipientes para um proveta alta e estreita, a criança, nesta fase etária, dirá que a proveta contém mais água porque o nível da água é mais alto - ainda não entendeu que o objecto conserva a massa, o volume e o comprimento quando é sujeito a determinadas transformações, não entendeu que o objecto conserva as suas propriedades originais (Piaget, 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 168). (ver figura 1).

Fig.1



Para Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 168), a capacidade de perceber a conservação em todos os seus aspectos não acontece simultaneamente. Por exemplo, a conservação de número ou de volume não ocorre na mesma idade: a noção da conservação de número é exceção e acontece já neste estágio visto que se processa aos seis anos (convém não esquecer que a criança desta idade já começou a aprender a contar) enquanto a segunda só aos onze anos, no estágio seguinte.

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169), o estágio pré-operatório caracteriza-se pelo egocentrismo, visto que as crianças neste estágio acredita que os outros vêem o mundo exactamente da mesma maneira que ela. Por exemplo, ao relatar um acontecimento, omitirá pormenores importantes porque provavelmente pensa que os outros têm exactamente a mesma visão do acontecimento (apesar de não o ter presenciado).

Repara-se também que as crianças usam facilmente pronomes sem tomar em consideração que os outros podem não saber a quem elas referem: ela fez aquilo e depois disse que sim mas ele não gostou (Piaget 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169).

2.3- Estádios das operações concretas

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169), este estágio prolonga-se aproximadamente **dos sete aos doze anos**. No início do mesmo, por volta dos sete ou oito anos, a equilibração entre a **assimilação e a acomodação** torna-se mais estável. O fim deste estágio marca a transição da infância para a adolescência- é a puberdade.

2.3.1- Análises lógicas, empatia e relação de causalidade

Durante este estágio surge a capacidade de se efectuarem análises lógicas, dá-se um aumento de empatia com os sentimentos e atitudes dos outros (ultrapassagem do egocentrismo) e começa a haver compreensão de relações causa-efeito mais complexas. É também durante este estágio que se dá um salto no desenvolvimento da capacidade de uso do pensamento simbólico (Piaget 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169).

2.3.2- Classificação de objectos e a noção de transitividade

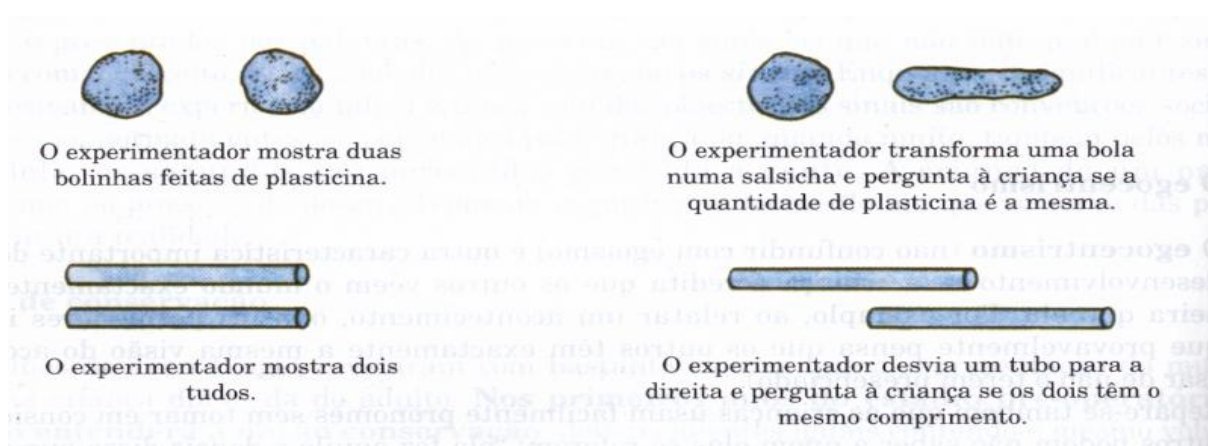
Mesmo antes do estágio das operações concretas, a criança é já capaz de ordenar uma série de objectos por tamanhos e de compreender a propriedade transitiva: se o objecto A é maior que objecto B e se B é maior que objecto C ainda não está apta a concluir que A é maior que C. Se colocar A e B ao pé um do outro perceberá imediatamente que A é a maior que C, mas não se trata de uma inferência (Piaget 1998, cit.Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169).

Para Piaget (1998, cit.Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 169), no início do estágio das operações concretas, a criança já é capaz de compreender a propriedade transitiva desde que aplicada a objectos concretos que tenha visto, o objecto A (um cavalo, por exemplo), o objecto B (um cão).

No entanto, não é ainda capaz de compreender a propriedade transitiva quando aplica a objecto hipotético. Por exemplo, se se puser o problema da seguinte forma: “ A é maior que B e B é maior que C, qual é maior, A ou C? A criança não será capaz de responder. Mesmo que se dê nomes a A, B e C, o resultado é o mesmo: “ O Carlos é mais alto que a Joana e a Joana é mais alta que o Jaime, qual é a mais alto, o Carlos ou o Jaime?”- a criança não saberá ainda responder, a solução de problema como este só será possível no estágio de desenvolvimento seguinte (Piaget 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag.170).

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 170), ao longo do estágio das operações concretas, a criança irá perceber a conservação de volume, de massa e de comprimento (ver figura 2).

Fig.2



2.3.3- Estádio das operações formais

Segundo Piaget (1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 170), este estágio é o último estágio de desenvolvimento e começa aos doze anos de idade. É a partir de agora que se desenvolvem as capacidades lógicas e de representação simbólica tal como são usadas pelos adultos. A criança quando resolve problema aprende a considerar um leque de alternativa e confronta-se com a realidade. O adolescente aprende a raciocinar por meio de uma lógica indutiva e dedutiva e a considerar, na resolução de um problema, várias alternativas possíveis, decidindo então qual a mais apropriada.

Convém notar que este estágio de desenvolvimento depende em grande parte do grau de instrução da pessoa em causa; muitos adultos, segundo Piaget, nunca chegam a fazer raciocínios formais. A cultura de uma dada sociedade é determinante na execução das operações formais. Nas sociedades em que não existem escolas formais, nenhum dos seus membros é capaz de raciocinar formalmente. Este estágio das operações formais é, afinal de contas, produto da nossa sociedade e não um estágio de desenvolvimento inevitável em toda a humanidade (Piaget 1998, cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 170).

2.3.4- O desenvolvimento moral

Um outro aspecto do desenvolvimento focado por Piaget (1998 cit. Raul Mesquita & Fernanda Duarte, pag. 170), foi o **desenvolvimento moral**. Para ele, este desenvolvimento dá-se em dois estádios principais: o do **realismo moral** caracterizado pelo egocentrismo e pela obediência cega às regras e o da **moralidade de cooperação** caracterizado pela empatia e pela compreensão do facto que uma acção vale pelos efeitos que possa ter nos outros. A abordagem feita por Piaget parte do princípio que as crianças entendem e seguem princípios morais, visto que há também um génese da moral. No entanto, a prática revela que muitas vezes, agimos contra os nossos princípios morais.

Segundo Raul Mesquita e Fernanda Duarte (1998, pag. 171), os estudos mais recentes realizados sobre o desenvolvimento moral têm-se preocupado menos com a sua divisão em estágio de que com a descoberta dos factores que influencia as acções morais. Praticamente todos os investigadores acreditam que as regras morais começam por impor-se do exterior à

criança e depois são interiorizadas. Um dos aspectos mais importantes do comportamento moral é o medo do castigo (reforço negativo), quer este se traduza em “perdas” materiais ou num sentimento de culpa. Alguns pais usam métodos de coerção, dizendo, por exemplo, “não lhe faça mal” ou “se não páras já apanhas (ou vais de castigo para o teu quarto) ”; outros preferem o uso de métodos de indução a fim de corrigirem os maus comportamentos das crianças “ se lhe fazes mal e se ela magoa-se, a culpa é tua”. Estes últimos métodos são mais eficazes com crianças em idade escolar. Para além da ameaça de castigo ou da indução do sentimento de culpa, método mais eficaz que o primeiro, também se pode dar exemplo ou apontar os bons exemplos. Se é verdade que estas técnicas condicionam de facto o comportamento moral das crianças, podem, sempre que em exagero, levar a distúrbio do comportamento.

CAPÍTULO – III

3- O Jogo no desenvolvimento cognitivo da primeira infância

Segundo Donna Philip (1997, p. 4), os jogos proporcionam flexibilidade de abordagem, de programação, de objectivos. É por intermédio desta sua flexibilidade que se pode fazer uma tentativa séria de desenvolver um programa integral de educação do indivíduo.

Para Donna Philip (1997, p. 4), existem determinados objectivos que se podem atingir mediante o recurso aos jogos específicos, desde que controlem as suas orientações. Estas podem integrar-se num plano geral que poderá então dar ao professor uma visão global do que está a passar e do que está em desenvolvimento dentro das suas temáticas.

Os jogos podem ser praticados de uma maneira construtiva, e não como uma série de preenchimento de lacunas em lições, ou como actividades sem sentido. Cada jogo pode encerrar diferentes finalidades que se podem sempre definir, pois até mesmo a «diversão» tem uma finalidade (Donna Philip, 1997, p. 4).

Os jogos podem ajudar a remover as barreiras artificiais entre os indivíduos. A simulação e as improvisações propiciam oportunidades de tecer laços entre áreas «temática» ou interesse, e os jogos podem actuar como elementos catalizadores nestes processos. (Donna Philip, 1997, p. 4).

O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que faz desenvolver suas potencialidades (Maria Lopes, 2000, p. 36).

Os educadores se ocuparam durante muitos anos com os métodos de ensino, e só hoje a preocupação está sendo descobrir como a criança aprende. As mais variadas metodologias podem ser eficazes se não forem adequadas ao modo de aprender da criança (Maria Lopes, 2000, p.36).

Para Maria Lopes (2000, p. 35) a criança sempre brincou. Independentemente de época ou de estruturas de civilização. É importante que o educador ao utilizar jogo, tenha definido objectivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo. Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdos. Os jogos apresentados são, na sua grande maioria, jogos clássicos ou passatempo já bastante utilizados, porém a novidade é o estudo feito sobre o aproveitamento dos jogos no momento educativo, explorando ao máximo este momento com conhecimento das finalidades de cada jogo.

3.1.2- Jogo de faz-de-conta

Há um tipo de jogo que a criança faz desde de muito pequeno, que se desenrola inteiramente dentro da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser a mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha, sente-se e comporta-se como um leão, uma banana é uma pistola e um lápis um avião, etc. (Alberto B. Sausa, 2003, p. 16).

Os psicanalistas designam este tipo de jogo infantil por jogos de fantasia e jogo de faz-de-conta (L. Peller, 1958), Erikson (1950) incluiu-o na fase II- “ Microsfera” da sua concepção da evolução do jogo na criança, J. Chateau (1956) designa-o por jogo figurativo e J. Piaget (1964) chama-lhe jogo simbólico, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação (Alberto B. Sausa, 2003, p. 17).

Estudos etno-antropológico efectuados em pequenas sociedades primitivas actuais (M. Mead, 1930, 1935; B. Berbadí, 1955,) levaram alguns investigadores que se debruçam sobre os inícios das actividades lúdicas, a considerar este tipo de jogo remontando aos alvares da humanidade, parecendo existir em todas as crianças, de todas as sociedades (Alberto B. Sausa, 2003, p. 17).

Os jogos de faz-de-conto, de fantasia, de imaginação, de desempenhar mentalmente os papéis fictícios, existirão certamente desde que existem crianças. Este tipo de jogo, desempenhando papéis imaginários, terá tido, pois, a sua origem na actividade lúdica da criança e não no teatro grego, como alguns autores o pretendem. Por exemplo, quando uma criança diz: “- Eu sou um índio!” coloca uma pena na cabeça e se comporta como imagina que se comportaria um índio, ela está a brincar, a expressar-se, a imaginar, a criar, a efectuar uma acção lúdica, fazendo-o porque de isso tem necessidade, porque lhe dá prazer e não com qualquer intenção de representar uma acção que dê prazer a qualquer eventual assistência. (Alberto B. Sausa, 2003, p. 17-18).

Sobre a importância do jogo imaginativo no desenvolvimento psicológico, já muito tem sido estudado e demonstrado, afirmando a sua importância no desenvolvimento da personalidade (M. Mead, 1934; J. Chateau, 1946; Huiziga, 1949; Koestler, 1964; Phenix, 1964; cit. A. Sausa, p. 18).

J. Piaget (1962, cit. A. Sausa, p. 18), refere que “o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” e Erikson (1965) e Brunner (1976), afirmam ser o jogo imaginativo o meio através do qual a criança adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social.

3.1.3- Diferença entre o Jogo dramático da Criança e a representação teatral

As grandes diferenças entre o jogo dramático da criança e a representação teatral, reside sobretudo em que a criança não “*representa*”, nem se dirige a um público. Ela “*vivencia*” plenamente os papéis que desempenha, experienciado de facto essas emoções e não apenas fingindo-as, como faz um actor. Fa-lo para si e, mesmo que tenha algum público a assistir, o seu natural egocentrismo faz com que conceba esse público como admirador de si e do seu ludismo e não como objecto da sua atuação (A. Sausa, 1979, p. 18).

3.1.4- Jogo dramático

Leon Chancerel (1936, cit. A. Sausa, p. 31), define jogos dramáticos como «jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento, pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Tem por objectivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão».

Segundo Leon Chancerel (1936, cit. A. Sausa, p. 32), Trata-se portanto, de uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através do qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. Ou seja, uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos factores afectivos, cognitivos, sociais, e motores da personalidade da criança.

Para Leon Chancerel (1936, cit. A. Sausa, p. 32), concebendo uma educação que esteja voltado, não para o ensino de matérias escolares, mas para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional.

O uso do jogo dramático pelo educador, no jardim infantil (os “*cantinhos*” da casa das bonecas: cozinha, sala, quarto, cabelereiro, garagem), é indubitavelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se auto-desenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade, porquanto, a psicologia diz que se aprende melhor fazendo e experimentando do que apenas ouvindo, alguns professores procuram, através do jogo dramático, proporcionar aos seus alunos situações e experiências fictícia que reforcem as suas lições expositivas. (Leon Chancerel, 1936, cit. A. Sausa, p. 32).

Para A. Sausa (2003, p. 34), tal como a necessidade de «*respirar e de comer, a criança tem necessidades lúdicas. Não podendo viver sem comer nem respirar, não pode também a criança viver sem brincar*». Brincar é uma actividade mais séria e mais importante da vida da criança.

Uma criança que não brinque, será um ser deficiente, pois que é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade (A.Sausa, 2003, p. 34).

De todas as formas de jogo, é o jogo de faz-de-conta, *o jogo dramático*, aquela que é mais utilizada pela criança, a ele se dedicando inteiramente e profundamente. Através dele ela conquista a sua autonomia e forma o seu carácter, formando, por vivência no mundo de ficção os esquemas práticos de que terá necessidade para o seu desenvolvimento (A.Sausa, 2003, p. 34).

É Através da expressão dramático que a criança se experimenta a si mesmo, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si próprio a sua capacidade de transformação e de se imaginar em outras situações (A.Sausa, 2003, p. 34).

Segundo A. Sausa (2003, p. 34-35), a expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social. Por exemplo, a criança que ladra, fazendo de cão, sente-se, comporta-se e age exactamente como imagina que faria um cão em que está a pensar. Naquele momento, não é mais o Pedrinho ou o João. É na realidade, o “*piloto*” ou o “*cão que morde*”. E o seu mundo de ilusão é de tal forma sentido como real e verídico, que as outras crianças sentem de facto medo do cão, como senteriam se tratasse de um cão real. Elas não fiquem ter medo – têm-no na realidade!

3.1.5- Jogo de imitação

Segundo A Sausa (2003, p.60), a imitação é a reprodução simples de um modelo ou um fenómeno qualquer (pessoas, coisas, animais, gestos, actos, atitudes) que a criança executa espontaneamente.

Na imitação, embora por vezes se tente a reprodução exacta, tal nunca é inteiramente conseguido, existindo sempre uma pequena diferença devida à forma de observação e de execução de quem imita (A.Sausa, 2003, p.60).

A percepção da acção, a sua compreensão e a sua imitação, serão de pessoas para pessoas, consoante a sua personalidade e o seu poder de observação e de expressão.

Passando-se facilmente da tentativa de reprodução exacta, para livre interpretação, poderemos, de certa forma, considerar a imitação como uma das primeiras manifestações do movimento dramatizado (A.Sausa, 2003, p.60).

Graça a uma dupla acção de participação e de controlo crítico, a necessidade de aperfeiçoamento leva que a imitação se ultrapasse normalmente o modelo, para se criar novas acções. É desta forma que a imitação é criativa, sendo por isso factor de progresso artístico (A.Sausa, 2003, p.60).

Segundo A. Sausa (2003, p.60), no berço ao tentar imitar os sons que ouve e o sorriso que vê na mãe, a criança está já a executar acções de imitação que lhe permitirão mais tarde expressar-se e comunicar natural ou dramaticamente.

Segundo A. Sausa (2003, p.60), na idade escolar, as imitações constituem parte fundamental dos seus jogos, imitando coisas, pessoas e animais em acções notadamente dramatizadas. É pai, mãe, bombeiro, cavalo, avião, carro, comboio... Gosta de imitar membros da sua família e outras pessoas do seu conhecimento particular.

Ao ver qualquer acessório ou peça solta de roupa, imediatamente as enverga, imitando a mãe com o seu casaco, o pai com os seus óculos, o pintor a pintar com os seus trinchas. Embora sem as características do jogo dramático, estas imitações estão já subordinadas as regras idênticas às daquele, que a criança impõe a si próprio (por exemplo, não pise as pedras porque imagina serem as flores de um canteiro; bate a cadeira que representa a porta, (A. Sausa, 2003, p.60-61).

J. Piaget (1964, cit A. Sausa, p. 61), por seu lado, considera que mesmo que a tendência para imitar comportasse uma componente hereditária, uma coisa é esta tendência e outra, muito diversa é a técnica que lhe permite desenvolver-se. Para Piaget a imitação é, sobretudo, manifestação da inteligência, contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento cognitivo.

Para J. Piaget (1964, cit A. Sausa, p. 61), «a imitação é um acto pelo qual um modelo é reproduzido (o que implica a representação desse modelo, porquanto pode ser simplesmente «percebido»)». A criança evolui de uma imitação em que apenas é capaz de imitar o que vê, para uma imitação «diferida», isto é, em que é capaz de imitar algo que não está presente senão na sua imaginação.

Segundo A. Sausa (2003, p.62), Piaget refere sete estádios do desenvolvimento da imitação, que se resumem em seguintes:

1- Imitação reflexa (0-2 meses):

- A criança responde ao grito pelo grito. Não havendo ainda verdadeiramente imitação, mas apenas mimetismo.

2- Imitação funcional (2-6 meses):

- Reprodução de gestos independentemente dos significado dos actos (por exemplo a imitação de sons e sorriso, etc.);

- A imitação é estabelecida pelo prazer hedonístico do exercício da função.

3- Imitação com aparecimento de um significado incluindo no acto: (6 meses-1 ano);

- Este movimento de imitação, mais complexos, estão ligados à reprodução de um resultado, incorporando-se com situações considerada pela criança como prolongamento da sua própria actividade, contendo um poder mágico capaz de satisfazer os seus desejos (por exemplo, enviar «*beijinhos*», «*dizer adeus*», etc.).

4- Imitação defirida (2 anos):

- A mais significativa, pelo seu importante papel no iniciar da representação mental;

- Cópia a partir da imagem mental, da imaginação e da memória, após o desaparecimento perceptivo do modelo (por exemplo a criança que imita um cão que viu anteriormente mas que já não está presente);

- Aparecimento, quase ao mesmo tempo, da imitação intencional do seu próprio comportamento (por exemplo fingir que dorme ou que come).

5- Jogo de imitação (3 ou 4 anos em diante):

- Brincar utilizando a representação mental («- *sou um índio!*»; «- *sou a mãe.*»; «- *sou um avião.*»);

-Imitação do gesto, na ausência do objecto ou da situação, imaginando todo o contexto;

- A imitação torna-se cada vez mais significativa, na imitação por analogia, da situação com a simulação dos objectos (jogo simbólico). Por exemplo: dar de comer à boneca, brincar de «*ir às compras*», etc.

6- Imitação propriamente dita (da pré adolescência em diante):

- Só é possível quando o desenvolvimento do pensamento torna a criança capaz de copiar o que se supõe uma análise de um modelo exterior (o desejo de imitação, por exemplo).

7- Imitação estilizada (adolescente e adulto):

-Jogo de expressão e de mímica poética (por exemplo, imitar o vento, o fogo, mimar um tempestade).

A criança evolui, pois, de forma de imitação reflexa e funcional, para uma forma de imitação completamente alicerçado no imaginário – a imitação diferenciada-, em que já é capaz de imitar algo que não está materialmente presente.

3.2.1- Jogo de mímica

Segundo A. Sausa (2003, p.63) a mímica é a representação de alguma história ou acontecimento, por gestos, sem se recorrer ao uso da palavra. O centro da atenção reside totalmente na forma da acção e nas atitudes.

«É representar por gestos, sem o recurso da palavra. Trata-se de exprimir acções e emoções com o corpo e a face.

A mímica é a acção mais natural do mundo. É pela mímica que o bebé se faz entender muito antes de aprender a falar. É também pela mímica que os estrangeiros se faz compreender».

M. Chevaly, 1953.

Para o supracitado autor (2003, p.64) a mímica é uma palavra que deriva do termo grego «*mimos*», que significa actor, imitador. Nessa época, a mímica era uma parte do teatro grego que abordava normalmete tema do quotidiano, sendo acompanhados por coros.

Actualmente a mímica significa a expressão por gesto ou pelo jogo de fisionomia, sem recorrer ao uso de palavras (A. Sausa, p. 64).

Na nossa língua é mais comum não se fazer esta distinção englobando-se no termo mímica toda a acção expressiva, narrativa (diferenciando aqui da imitação), sem o uso das palavras (A. Sausa, p. 64).

Na educação pela expressão dramática, considera-se pela mímica algo expresso pela criança (acções, ideias, contos, histórias, etc.), através de gestos, sem recorrer ao uso da palavra, interessando menos os aspectos comunicativos e mais os expressivos e criativos (A. Sausa, p. 64).

«- É pela mímica que a criança projecta no mundo exterior o seu mundo interior. Com efeito vemo-la muitas vezes mimar acções referentes a tarefas proibidas. A criança mima essas acções como uma forma de compensação por não as ter de facto realizado.

A mímica é a arte de expressar ideias, usando somente o corpo e o movimento faciais, sem fazer o uso da palavra.

Visando uma exploração da dimensão não verbal da expressão dramática, a mímica permite á criança, recriar atitudes, comportamentos, posturas de personagens.

Desenvolver a comunicação não verbal, deixando que a criança se projecte no mundo exterior através do gesto, é o principal objectivo ao utilizar a mímica.»

Avilino & Ilda Bento, 1989.

Segundo A. Sausa (2003, p. 65) a mímica é uma das acções mais naturais do ser humano. É pela mímica que o bebé se faz compreender, muito antes de aprender a comunicar pela fala. Desde muito cedo, instintiva e espontaneamente, expressa a sua fome, a sua alegria, a sua dor, o seu desejo de dormir através da mímica.

P. Guillaume (1968, cit. A.Sausa, p.65), que estudou o nascimento e o desenvolvimento da mímica primitiva refere que:

- A expressão da dor é bem conhecida, sucedendo logo que nasce e lhe dão um açoite. Ao fim da 1.^a semana, enrugam a fronte, fecha os olhos e faz «beicinhos», seguindo-se uma inspiração prolongada e uma sucessão de gritos agudos. Pelos dois meses as lágrimas são abundantes.

- O medo leva logo, pelo 3.^o dia, a estremeção, sobressalto, alteração de respiração, abertura dos olhos, batimento das pálpebras, gritos e projecção de braços para frente ou para os lados.

- As mímicas de espanto e de atenção são extremamente precoces, notando-se o seu característico enrugamento naso-frontal em algumas crianças de 4-5 dias e, pelos 2 meses, o elevar das sobrancelhas, o imobilizar-se e olhar fixamente o objecto do seu espanto ou da sua atenção.

- O sorriso aparece no bebé, de uma forma fugitiva, logo pelo seu 5.^o - 6.^o dia de vida, primeiro com os olhos abertos, não sendo raro suceder enquanto dorme. A sua evolução é tão rápida que, ao fim de 2.^o mês, a expressão de contentamento, é bem patente.

- As variedades de desejo manifestam-se por movimentos para a frente dos braços e das pernas (pelo 9.^o dia), por um tossir característico (10.^o dia), por movimento da língua (16.^o dia) e até por secreção salivar (4.^o mês).

- A aversão comporta, pelo contrário, movimentos de afastamento e de recusa do objecto (2.^o mês), imediatamente seguido pelo abanar a cabeça.

- O riso assemelha-se no início (pelo 2.^o mês) a um cacarejar de galo, brusco e rouco, aparecendo no 3.^o mês um outro tipo de riso, mais vizinho do riso normal, com som sincopado (Ha! Ha! Ha!). Pelo 8.^o mês o rir é já comum.

- Na cólera, pelos 3 meses, o corpo é lançado para trás, faz uma longa inspiração, seguido de um grito agudo, ficando com a face vermelha. Mais tarde pelos (11 meses), atira com coisas, bate com a mão, franze o sobrolho e a voz toma uma entoação de impaciência.

Segundo P. Guillaume (1968, cit. A.Sausa, p.66) é pela mímica que fazemos entender a quem desconhece a nossa língua. Ela traduz desejos, gostos, sentimentos e ideias elementares através de um código de sinais, de gestos, de feições, de poses e de atitudes de certa forma conhecidos e compreendidos universalmente.

Pode se considerar os seguintes tipos de mímica (A. Sausa, 1979, p.66):

1- Mímica espontânea- que surge de modo inconsciente (rir, chorar, gesto de cólera, de ternura);

2- Mímica convencional- relacionada com as atitudes sociais simbólicas (agitar a mão dizendo adeus, levar a mão a testa em sinal de esquecimento, etc.);

3- Mímica pessoal- revelando a originalidade própria de cada pessoa.

Sendo bastante difícil na acção dramatizada pela criança o uso de gesto e da palavra em simultâneo, a criança mais pequena apenas se serve de mímica. Só posteriormente e a pouco e pouco, passará desta para outra forma em que a palavra está ligada à acção (improvisação e dramatização). Nesta evolução, ela ir-se-á servindo sucessivamente de sons inarticulados, de onomatopéias, de «palaavras-frase», de «frase-sentença» («- Quanto custa?»; «- Como se chama?»), até formar frases cada vez maiores e cada vez mais coordenado com a acção.

É pois, completamente inútil forçar a improvisação falada antes da criança atingir a maturidade necessária para tal (A. Sausa, 1979, p.66).

3.2.2- Jogo de improvisação

Para A. Sausa (2003, p. 66-67) o jogo de improvisação consiste em acções espontânea, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mímica, (geralmente um pequeno tema) do educador.

Trata-se de uma actuação individual, mas todos ao mesmo tempo, para a livre exploração de temas. É uma forma muito corrente da mímica, desdobrando-se depois, quando se lhe vem juntar a capacidade para o uso do diálogo improvisado (passando, entretanto, pela expressão verbal) em simultâneo com a acção gestual para a improvisação (A. Sausa, 2003, p.66-67).

Para A. Sausa (2003, p. 66-67) nos países de língua francesa costuma designar-se esta forma de actuação pedagógica por jogo dramático e nos países de língua inglesa, por improvisação.

Independentemente do nome, trata-se uma forma de actividade lúdica expressiva e criativa cuja a principal característica é a improvisação constante. As crianças agem, do princípio ao fim do jogo, em permanente improvisação, espontânea e livremente, não havendo qualquer preparação anterior, qualquer texto escrito sobre a forma como decorerá e terminará a acção. Tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada um. É necessário um trabalho de criação contínua (A. Sausa, 2003, p.66-67).

Não interessa muito que a criança se cinja estritamente ao tema. Este é apenas um meio para que ela se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas. Existindo um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança poderá revelar todas as suas capacidades de criação e expressar todas as suas emoções, através da improvisação (A. Sausa, 2003, p.66-67)

Na improvisação a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e «vivenciando-os» verdadeiramente (A. Sausa, 2003, p.66-67).

3.2.3- Jogos de papéis

Embora se possa considerar uma forma de expressão dramática, o jogo de papéis («*Role Playing*») tem sido mais desenvolvido e sistematicamente estudado no âmbito da dramaterapia e da psicologia da criatividade (A. Sausa, 2003, p.66-67).

Através da técnica do jogo de papéis, as crianças fazem a exploração de problemas de relações humanas, pela acção dramatizada de situações problemáticas em que têm de actuar solucionando-as. Como se faz repetição sucessiva da dramatização do mesmo problema, rodando de cada vez os papéis desempenhados, de modo a que cada participante tenha oportunidade de desempenhar todos os papéis, conseguem-se soluções diversificadas, ao mesmo tempo que se proporciona a cada um a oportunidade de encerrar o problema de ponto de vista de cada uma das personagens cujo papel vai sucessivamente desempenhando (A. Sausa, 2003, p.71).

Uma dada situação, como por exemplo uma tensão familiar, é dramatizada uma primeira vez, desempenhando os participantes os papéis de pai, de mãe e filho. Repete-se a

dramatização, com rotação de papéis, de modo a que cada um desempenhe outro papel; repete-se ainda uma vez em nova rotação, para que todos passem por todos os papéis (A. Sausa, 2003, p.71).

Pode-se deste modo, explorar os sentimentos, atitudes e valores das diferentes personagens intervenientes numa dada situação. Basta que se façam tantas rotações de papéis quantos os personagens (A. Sausa, 2003, p.71).

M. Chesler e R. Fox (1966, cit. A. Sausa, P. 71), estabeleceram as principais formulações do jogo de papéis como metodologia educativo, tendo sido depois este método experimentado com êxito na educação dos valores sociais por Fannie e George Shaftel, em 1977.

Segundo A. Sausa (2003, p. 71), o jogo de papéis como metodologia educativa baseia-se nas dimensões pessoais e sociais da educação. Ajuda os indivíduos a encontrar a sua relação pessoal com o mundo social, através do «*vestir a pele dos outros*» e do trabalho em grupo, focondo a análise de situações sociais, especialmente problemas interpessoais, criando deste modo diferentes caminhos para a resolução de diversas situações.

Segundo Shaftel e Shaftel (1967, cit. A. Sausa, p.72), a essência do jogo de papéis reside exactamente neste envolvimento dos participantes numa situação problemática, desejando compreendê-la o melhor possível e estabelecer hipótese para sua situação. O jogo de papéis proporciona uma amostra viva do comportamento humano que serve para levar os alunos a:

- Explorar os seus sentimentos;
- Adquirir conhecimentos das suas atitudes, valores e percepções;
- Desenvolver a sua capacidade de criação de soluções para problemas;
- Explorar situações subjectivas de modos variados.

3.2.4- O Jogo na socialização

Segundo Daniela Ramos (2006), diante das possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem para construção de jogos eletrônicos, destacamos que o jogo, de modo

geral, é muito importante para o processo de desenvolvimento infantil, pois, segundo Seber (1997), ele permite compreender os diferentes papéis sociais e o contexto no qual a criança está inserida, oferece oportunidade para compreensão das suas experiências e favorece a socialização. O jogo é “uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta” (BROUGERE apud KISHIMOTO, 1998, p.147, cit. Daniela Ramos), o que favorece a aquisição de valores e a compreensão do contexto.

Segundo Alves (2005, p. 20, cit. Daniela Ramos), “por intermédio das regras construídas nos jogos, as crianças aprendem a negociar e a renunciar à acção impulsiva.”

Nesse sentido, Cabral (2004, cit. Daniela Ramos), afirma que os jogos “representam uma actividade lúdica criadora e socializadora, pois transportam crianças e adolescentes para experiências diversas, abrindo-lhes as portas para o entendimento da realidade e ajudando-os a construir os valores tomados como próprios.”

Além disso, é consensual que o jogo tradicional possui função lúdica e pode envolver situações imaginárias que, segundo Leontiev (2001, cit. Daniela Ramos), envolve relações humanas e sociais, o que propicia a subordinação às regras, factor importante para o processo de socialização, o qual se relaciona com o contexto social que a criança participa. Diante desses aspectos, destacam que os jogos eletrónicos também resguardam características lúdicas e envolvem situações imaginárias que podem mesmo não condizer com a realidade, bem como possuem regras próprias ou, dependendo do jogo, tem a possibilidade do jogador estabelecer e combinar as regras.

CAPÍTULO IV

QUESTIONÁRIO

A escolha do questionário para a recolha de dados deveu-se ao facto de ser o meio mais rápido e eficaz de obter informações.

Segundo Munn e Drever (1996, cit. Paula Mota), a utilização do questionário tem as seguintes vantagens:

- Uma eficiente utilização do tempo (O questionário pode ser elaborado em qualquer lugar, os inquiridos podem responder sem a presença do investigador, a recolha da informação pode abranger um maior número de pessoas, se o questionário for maioritariamente composto por respostas fechadas a sua análise é rápida);
- O anonimato das pessoas que respondem;
- A possibilidade da obtenção de um elevado número de questionário respondidos;
- A sequência de perguntas é invariável, ao contrário da entrevista que vai sendo conduzida consoante as respostas dos inquiridos.

Por outro lado, assinalam também algumas desvantagens:

- A informação recolhido é mais de carácter descritivo do que explicativo;
- A informação recolhida pode ser superficial já que o investigador não está presente para explorar as respostas;

- O tempo despendido na sua elaboração e testagem é muitas vezes subestimado. Quando isso acontece, a informação recolhido pode não ser adequado aos objectivos aos quais se propôs.

Perante estas desvantagens tornam-se necessário que tentamos ser exaustivos o suficiente nas perguntas de forma a permitir-nos recolher algumas informações (Paula Mota, 2009).

4- A População

O universo deste estudo são todas as monitoras, orientadoras e auxiliares de infância dos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça no ano Lectivo 2009/2010.

4.1- Amostra

A nossa população é reduzida, mas ela constitui a nossa amostra.

4.1.1- Elaboração do questionário

O questionário é composto por 19 perguntas, sendo que estas foram elaboradas de uma forma clara e objectiva, com itens pertinentes sobre o jogo levado a cabo nos jardins-de-infância, de forma a incentivar o seu preenchimento.

4.1.2- Apresentação e análise dos resultados do questionário

Os resultados estão apresentados graficamente, por questões e numa proporção que varia entre os 0 e 100 em termos percentuais.

1- Idade das Monitoras

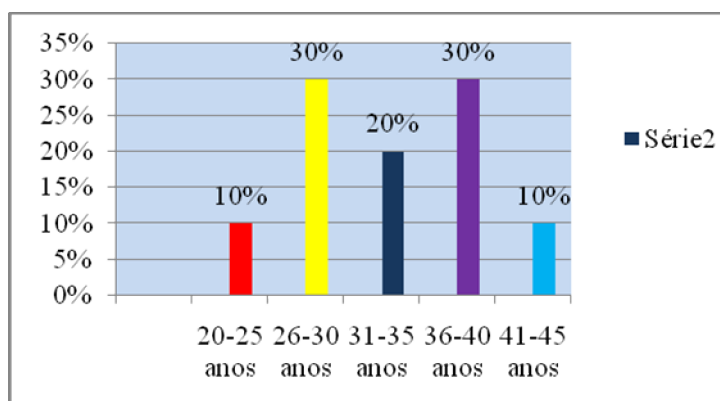


Gráfico 1: Distribuição de amostra por idade

As faixas etárias mais representadas são as dos 26 a 30 anos que correspondem a 30% e as dos 36 a 40 anos também, 30%, seguida da dos 31 a 35 anos que correspondem a 20%. Os menos representados são as faixas etárias de 20 a 25 anos e de 41 a 45 anos com 10% de representação para cada uma.

2- Sexo

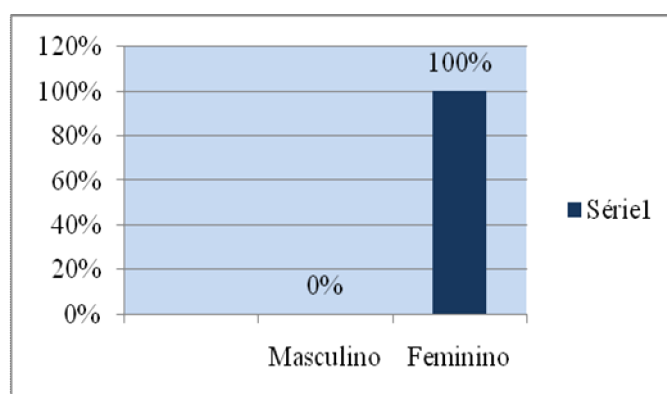


Gráfico 2: Distribuição da amostra por gênero

As amostras são totalmente do sexo feminino, sendo que 100% das inquiridas são do sexo feminino.

3- Ano de experiência

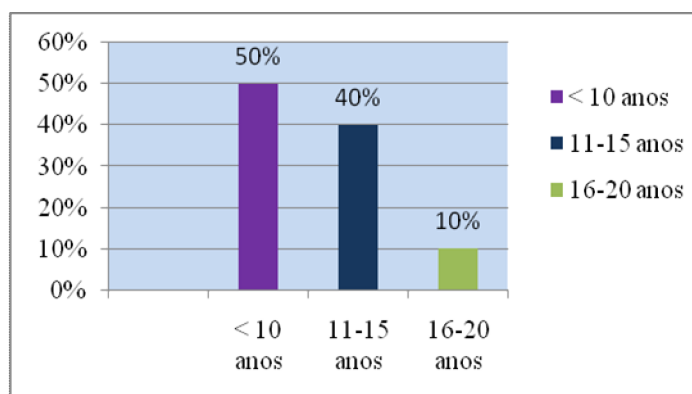


Gráfico 3: Distribuição da amostra por ano de experiência

Em relação aos anos de experiências da parte das inquiridas, 50% possuem menos de 10 anos de experiência profissional, 40% possuem anos de experiências que variam entre os 11 e 15 anos e cerca de 10% os anos de experiências profissional variam entre os 16 e 20 anos.

4- Habilitação

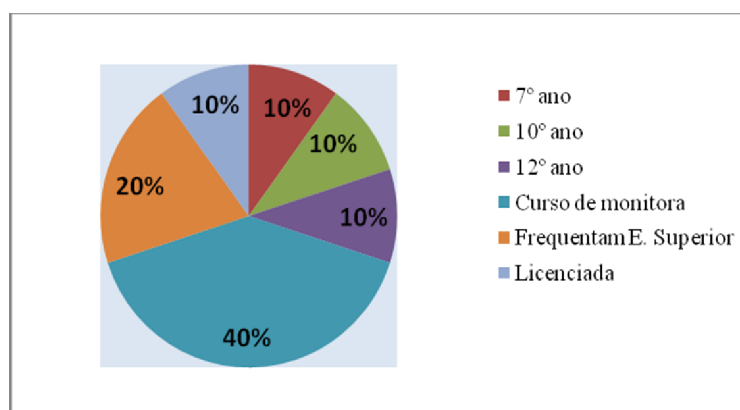


Gráfico 4: Habilitação das monitoras

Da leitura do gráfico 4, verifica-se que no universo das inquiridas, maior parte possuem curso de monitora, com uma representação de 40%, seguido de 20% que frequentam o ensino superior. Também, nessa análise as monitoras com habilitação de 7º, 10º e 12º ano de escolaridade correspondem à 10% para cada um, e do universo das inquiridas também, uma é licenciada, o que corresponde também, a 10%.

5- Idade das crianças

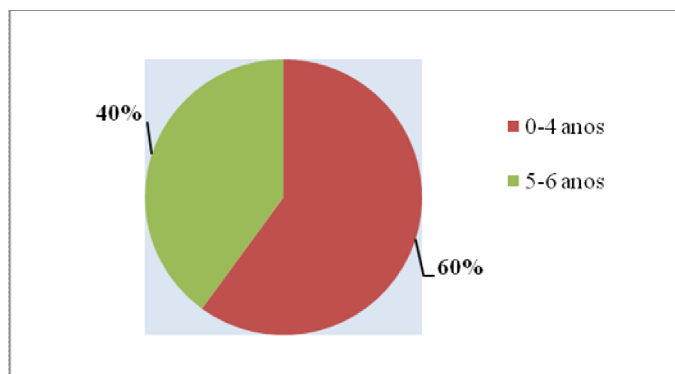


Gráfico 5: Faixa etária das crianças

De acordo com o gráfico 5, 60 % das crianças têm a idade compreendida entre os 0 a 4 anos e 40 % correspondem as crianças com idade compreendida entre os 5 a 6 anos.

6- Número de criança

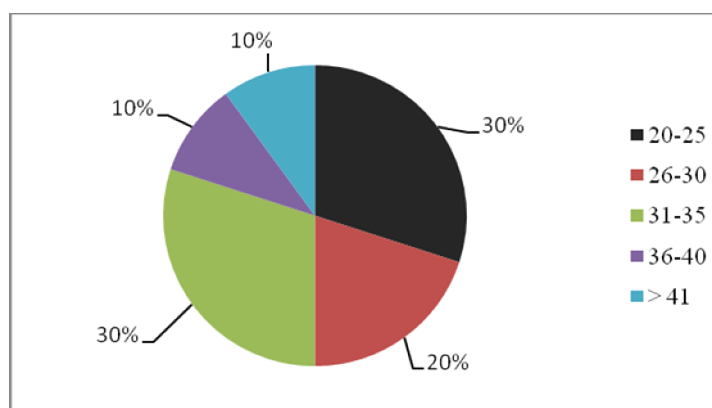


Gráfico 6: Número de crianças por monitora

Segundo a leitura do gráfico 6 a maioria das monitoras têm o número de crianças que oscilam entre os 20 a 25 crianças por sala, o que correspondem a 30%, e 31 a 35 crianças que correspondem também, 30%. Em seguida os de 26 a 30 crianças, que correspondem a 20% e posteriormente vem os menos representados, que são os de 36 a 40 crianças e > (maior que) 40 crianças com 10% da representação cada.

Categoria I: Noção acerca do jogo

Em relação a esta categoria é de salientar que as inquiridas têm alguma noção acerca do jogo, porquanto no universo das inquiridas 100% responderam que sim.

Dos 100% que afirmaram ter alguma noção sobre o jogo, 40% responderam que o jogo é um instrumento importante levado a cabo nos jardins-de-infância com o objectivo principal de proporcionar nas crianças o desenvolvimento nas suas diferentes vertentes, servindo-se do exemplo, o desenvolvimento cognitivo através da imaginação e criatividade, nesta análise também, no universo das inquiridas 30% afirmaram que o jogo é uma actividade de carácter lúdico levado a cabo nos jardins-de-infância com o objectivo de descontrair as crianças, 20% das inquiridas afirmaram ter noção acerca do jogo mais não justificaram e 10% afirmaram que o jogo é um instrumento de extrema pertinência no processo de socialização das crianças através da interacção entre as crianças.

Categoria II: A utilidade do jogo na primeira infância

No universo das inquiridas, 40% afirmaram que o jogo é um instrumento importante na socialização, no desenvolvimento motora e cognitivo das crianças, sendo que 20% afirmaram que o jogo influencia na coordenação motora das crianças através dos movimentos. Das inquiridas 20% não justificaram as suas respostas, 10% afirmaram que o jogo é importante porque ajuda a criança a comunicar e expressar os seus sentimentos e por fim 10% também, afirmaram que o jogo é importante na primeira infância, porquanto ajuda as crianças a desenvolver a noção de regras através de saber perder e respeitar os outros.

Categoria III: Influência do jogo no desenvolvimento cognitivo

Sobre a utilidade do jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças, 100% das inquiridas afirmaram que (sim) ou seja, que o jogo é um instrumento importante no desenvolvimento cognitivo das crianças.

No universo das inquiridas 30% não justificaram as suas afirmações, 20% afirmaram que através do jogo a criança desenvolve a sua mente através da imaginação e improvisação, ainda 20% afirmaram que através do jogo as crianças vivenciam momentos de alegria e aprende a competir com honestidade e desenvolve também, a noção de regras, mais 20%

afirmaram que o jogo dá uma contribuição muito grande na socialização das crianças, através do processo de interação com as outras crianças, por fim 10% afirmaram que através do jogo as crianças aprendem de uma forma prática os conteúdos proposto pela monitora ou seja, o jogo ajuda as crianças a interagir com algo em concreto o que sem dúvida auxilia na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Categoria IV: Influência do jogo no desenvolvimento motora das crianças

Das inquiridas, 100% responderam que (sim) ou seja, que o jogo exerce uma influência no desenvolvimento motora das crianças.

Neste universo, 70% afirmaram que através do jogo as crianças exercitam os seus músculos, desenvolvem a motricidade fina e grosso e também, ajuda na coordenação motora através dos diversos movimentos durante o jogo. Em seguida 30% afirmaram que o jogo é um instrumento importante no desenvolvimento motora das crianças mais não justificaram as suas afirmações.

Categoria V: Influência do jogo na socialização das crianças

Nesta categoria o total das inquiridas responderam que (sim) o que corresponde a 100% ou seja, que o jogo influencia na socialização das crianças.

No universo das inquiridas, 80% afirmaram que o jogo exerce uma influência na socialização das crianças visto que as crianças interagem um com os outros durante todo o processamento do jogo. Apenas 20% afirmaram que o jogo é um procedimento importante na socialização das crianças mais não justificaram as suas afirmações.

7- Jogos evidenciado nas salas de actividades

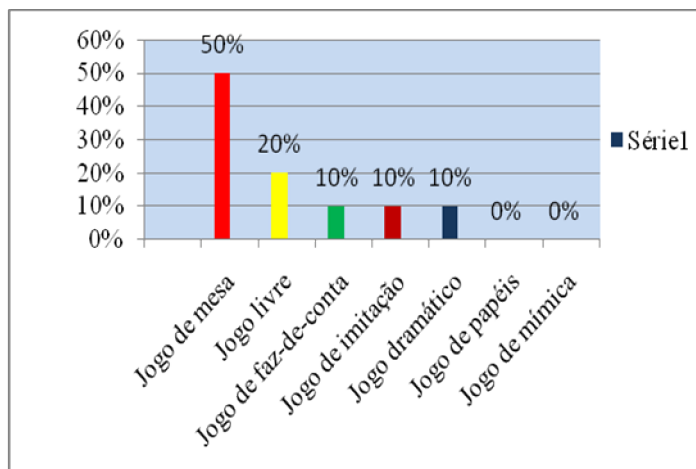


Gráfico 7: jogos mais evidenciado nas salas de actividades

No universo das inquiridas acerca dos jogos mais evidenciado nas salas de actividades, 50% das inquiridas afirmaram ser o jogo de mesa, 20 % afirmaram ser o jogo livre, 10% das inquiridas afirmaram ser o jogo de faz-de-conta, 10% afirmaram ser o jogo de imitação, 10% das inquiridas afirmaram ser o jogo dramático e por fim com uma representação nula para o jogo de papéis e jogo de mímica.

8- Dificuldade em participar nos jogos

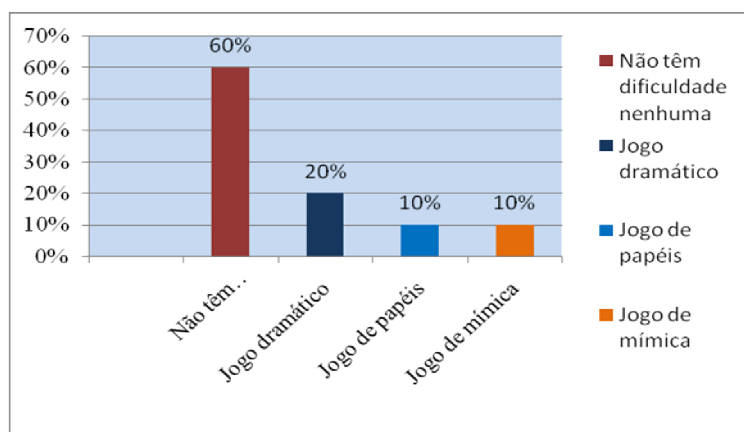


Gráfico 8: Dificuldade das crianças em participar nos jogos

No universo das inquiridas acerca da dificuldade das crianças em participar em alguns tipos de jogos, 60% afirmaram que as crianças não têm nenhuma dificuldade em participar nos jogos, 20% afirmam que as crianças têm dificuldades em participar no jogo dramático, 10% afirmaram que as crianças têm dificuldades em participar no jogo de papéis, na sequência também, os 10% afirmaram que as crianças têm dificuldades em participar no jogo de mímica.

9- Dificuldade cognitiva

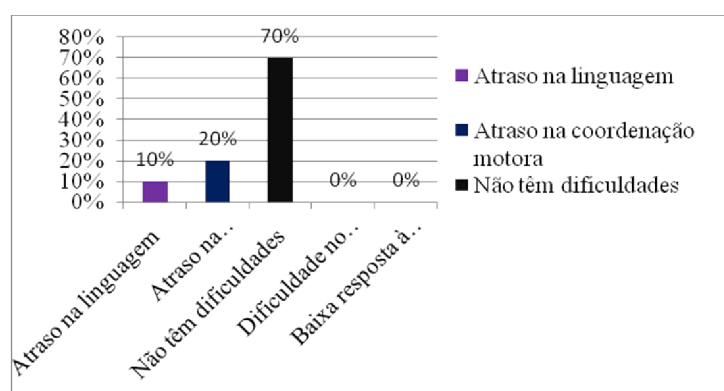


Gráfico 9: Crianças com dificuldade em participar nos jogos por dificuldade cognitiva

No universo das inquiridas 70% afirmaram que as crianças não têm nenhuma dificuldade da natureza cognitiva que lhes impeçam de participar nos jogos. Apenas 20% afirmaram que as crianças têm dificuldades em participar nos jogos por atraso na coordenação motora e 10% afirmaram que as crianças têm dificuldades em participar no jogo por atraso na linguagem. Para a dificuldade no comportamento e baixa resposta ao estímulo os valores em termos percentuais são nulos.

10- Dificuldade no comportamento

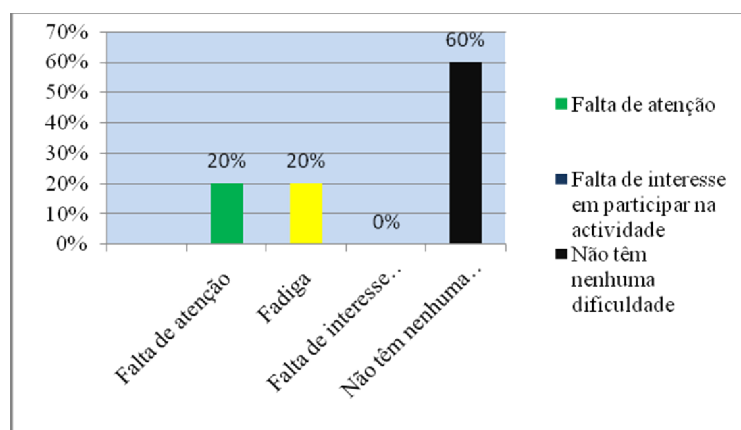


Gráfico 10: Crianças com dificuldade em participar nos jogos por dificuldade no comportamento

No universo das inquiridas, 60% das inquiridas afirmaram que as crianças não têm nenhuma dificuldades no comportamento que lhes impeçam de participar nos jogos, ao contrário 20% das inquiridas afirmaram que têm dificuldades em participar no jogo por falta de atenção, também, 20% das inquiridas afirmaram que as crianças apresentam dificuldades em participar nos jogos por fadiga e por falta de interesse a representação em termos percentuais é nulo.

11-Jogo de mesa no desenvolvimento cognitivo

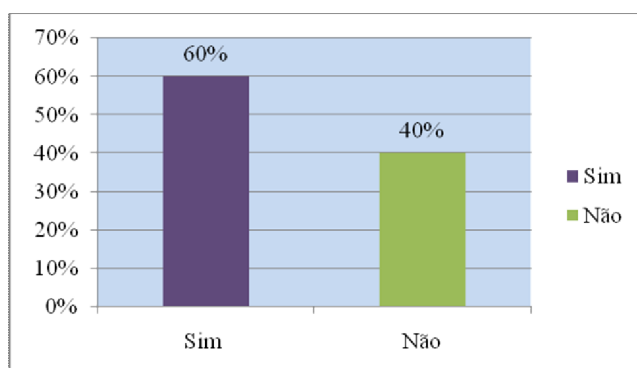


Gráfico 11: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

No universo das inquiridas 60 % afirmaram que o jogo de mesa é a mais evidenciada com o intuito de proporcionar nas crianças o desenvolvimento cognitivo e os outros 40% afirmaram que o jogo de mesa não é a mais evidenciado com o intuito de proporcionar nas crianças o desenvolvimento cognitivo.

12-Jogo livre no desenvolvimento cognitivo

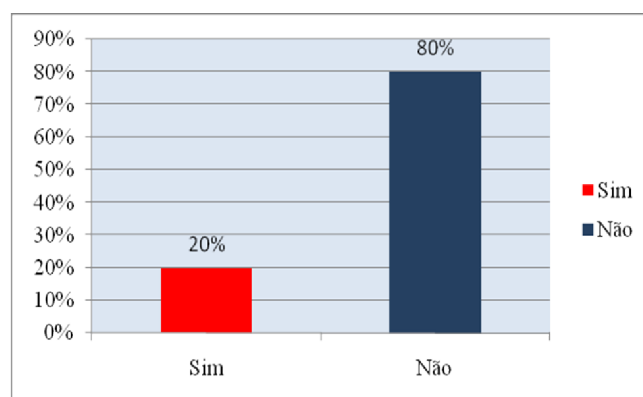


Gráfico 12: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

Em relação a jogo livre 80% das inquiridas afirmaram que o jogo livre não é a mais evidenciada com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e apenas 20% afirmaram que o jogo livre é a mais evidenciada nas salas de actividades com o intuito de proporcionar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

13-Jogo de faz-de-conta no desenvolvimento cognitivo

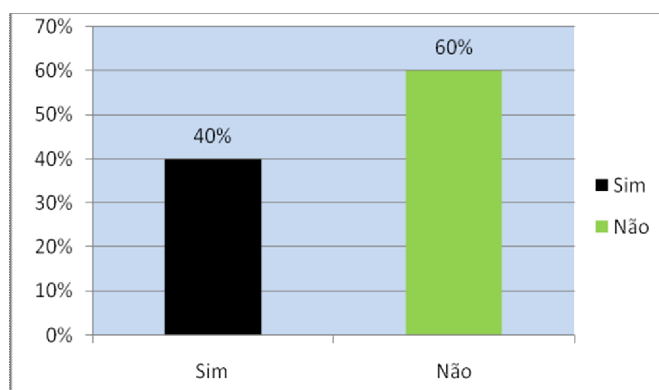


Gráfico 13: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

Em relação a jogo de faz-de-conta 60% das inquiridas afirmaram que o jogo de faz-de-conta não é a mais evidenciada com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e apenas 40% afirmaram que o jogo de faz-de-conta é a mais evidenciada nas salas de actividades com o intuito de proporcionar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

14-Jogo imitação no desenvolvimento cognitivo

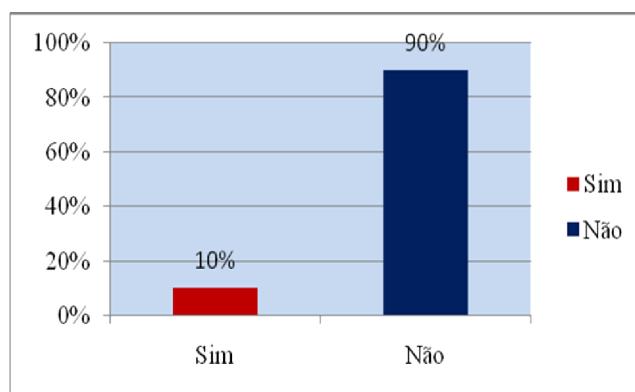


Gráfico 14: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

No que tange a jogo de imitação 90% das inquiridas afirmaram que o jogo de imitação não é a mais evidenciada com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, apenas 10% afirmaram que o jogo de imitação é a mais evidenciada nas salas de actividades com o intuito de proporcionar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

Categoria VI: Nenhuma das inquiridas responderam acerca do jogo dramático e jogo de papéis, o que quer dizer que ambos possuem um valor nulo em termos percentuais.

15-Jogo de mímica no desenvolvimento cognitivo

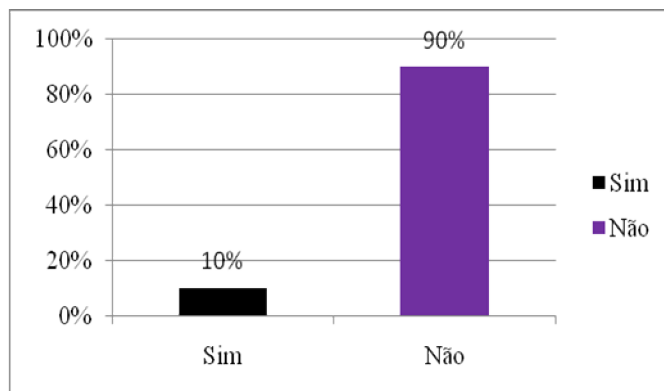


Gráfico 15: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

No que tange a jogo de mímica 90% das inquiridas afirmaram que o jogo de mímica não é a mais evidenciada com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e apenas 10% afirmaram que o jogo de mímica é a mais evidenciada nas salas das actividades com o intuito de proporcionar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

16-Jogo orietado no desenvolvimento cognitivo

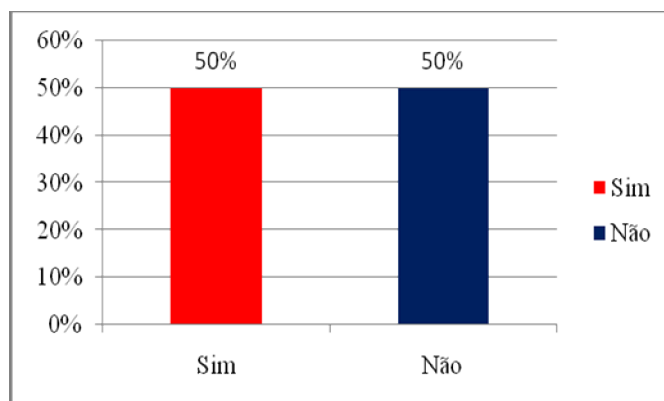


Gráfico 16: Jogo mais evidenciado na sala de actividades para o desenvolvimento cognitivo

Sobre o jogo orientado, 50% das inquiridas responderam que o jogo orientado é a mais evidenciado nas salas de actividades, com o intuito de proporcionar nas crianças o desenvolvimento cognitivo, também 50% das inquiridas afirmaram que o jogo orientado não é a mais evidenciado com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento cognitivo na primeira infância.

II. CONCLUSÃO

Procuramos neste trabalho, analisar a importância dos jogos no desenvolvimento da criança e de salientar a sua contribuição na aprendizagem infantil, visto que o jogo é uma actividade própria da infância segundo as várias teorias sobre o jogo que invocamos durante a elaboração do trabalho.

Com base, nas declarações das inquiridas e estudos realizados sobre o jogo e a sua implicação no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar torna-se evidente concluir que:

O jogo pedagógico é um instrumento de capital importância, que pode auxiliar na educação das crianças em idade pré-escolar, no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento no seu campo global.

O jogo dá uma contribuição muito grande na estimulação do raciocínio e da criatividade através da improvisação, imaginação, fazer-de-conta, ou seja, nesta óptica as actividades de natureza lúdicas devem sempre ter como objectivo principal, proporcionar às crianças algum conhecimento, visto que são recursos que o educador pode utilizar para alcançar certo grau de desenvolvimento nas crianças.

O jogo permite as crianças um contacto directo com algo em concreto, o que ajuda na aprendizagem e na consolidação da mesma.

Concluimos também, que através dos jogos as crianças desenvolvem melhor a sua capacidade de relacionamento com as outras crianças e com os adultos. Podemos realçar que é e por meio dos jogos que as crianças interagem com o meio em que estão inseridas, o que lhes permitem um autoconhecimento da sua própria personalidade.

Segundo Piaget os estádios do desenvolvimento da criança aparecem em uma ordem necessária e sequencial, esses estádios não podem ser interrompidos, pois um estágio prepara o outro estágio de desenvolvimento, as idades em que eles aparecem são relativas, o desenvolvimento de cada um depende da interacção entre o sujeito e o meio.

Durante a pesquisa verificou-se que existem diferentes tipos de jogos que podem ser levadas a cabo nos jardins-de-infância com o objectivo de impulsionar nas crianças o desenvolvimento cognitivo.

Em alguns pontos, as inquiridas não vão de encontro com as afirmações de alguns autores que efectuaram estudos sobre o jogo e sua importância no desenvolvimento cognitivo da primeira infância na medida em que alguns autores afirmam por exemplo, que o jogo de faz-de-conta, de imitação, e de mímica são pertinentes no desenvolvimento cognitivo da primeira infância através da interacção com algo em concreto, improvisação, criatividade, imaginação, por outro lado as inquiridas na sua maioria afirmaram que os jogos acima aludidas neste parágrafo não exercem ou exercem pouca influência no desenvolvimento cognitivo da primeira infância.

III. SUGESTÕES PARA EDUCADORES

Para Campos (APUD ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995), um ambiente colectivo de crianças e adultos traz vantagens em relação à situação familiar, devido à possibilidade de contar com recursos humanos e materiais que propiciam maior variedade de oportunidades e de situações vividas pelas crianças, o que estimula suas sociabilidades e aprendizagens sobre o mundo que as cercam. Desta forma, o Jardim-de-infância, trata-se de um dos locais legítimos de favorecimento e do desenvolvimento infantil, uma vez que têm a função de educar e atender as necessidades das crianças, nas mais variadas vertentes. Através do jogo e da participação nas actividades de grupo as crianças vão interiorizando regras e desenvolvendo competências inter-relacionais muito importantes.

Desta forma, sugerimos que as monitoras e os outros profissionais do ramo explorem os jogos no seu todo, visto que alguns jogos importantes são poucos explorados a nível do pré-escolar, servindo-se do exemplo o jogo dramático, jogo de papéis e o jogo de mímica.

Para que as crianças em idade pré-escolar se desenvolvam a percepção visual, a coordenação motora e a noção de orientação espacial recomendamos para uma educação pré-escolar, o uso das actividades que estimulam a capacidade de desenho, da pintura e o raciocínio. Essas actividades podem ser seleccionadas de acordo com os seguintes critérios:

1. Os objectivos dos jogos ou o objectivo que se pretende alcançar com o respectivo jogo;
2. Tipo de jogos;
3. Duração de jogos;
4. Número de Crianças que irão participar nas actividades;
5. Material necessário;
6. O nível do desenvolvimento etário e motora das crianças,
7. Espaço para a realização das actividades;
8. Interesse pelas actividades.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLOMEIS, F. (1982), **A nova escola infantil, as crianças de 3 a 6 anos:** Livros Horizontes Editora.

ENCICLOPÉDIA (2000) **de verbos Luso-Brasileira, Edição Século XXI**, Editorial verbo, Lisboa/São Paulo.

DUARTE, F. & MESQUITA, R. (1998) **Psicologia 12º ano:** Plátano Editora.

FERREIRA, M. (2004), **A gente gosta de brincar com os outros meninos -Relações sociais entre crianças no jardim de infância:** Afrontamento Editora.

HOHMANN M. & WEIKART. D. P (1977), **Educar a criança:** edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, M. G. (2000), **Jogo na educação,** Cortez Editora.

NALLIN, C.G.F (2005). **Papel de Jogos e brincadeira na educação infantil:** Afrontamento Editora.

RICHARDS, M. P. M.(1983), **A Integração da criança no mundo Social:** Livros Horizontes Editora.

PHILIPS, D. B. H. (1997), **Manual dos Jogos educativos:** Moraes Editores

SAUSA, A. B (2003). **Educação pela arte e artes na educação:** Stória Editora Lda

WARNER, P. (2006), **Brincadeiras para Crianças de 3 a 6 anos:** Pergaminho Editora.

Sites consultados:

Esteves Garcês João Luis: As actividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade, acessado em 20 de Julho de 2010. Disponível em: www.ipv.pt/millennium/millennium31/16.pdf

Maura Costa Paula Cristina. O Jogo no ensino da Matemática. 2008. Disponível em: repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/.../TMMAT%20108.pdf, acesso no dia 20 de Julho de 2010.

Fontes Martins. Jogos + Brincadeiras = Desenvolvimento cognitivo. 2007. Disponível em: [1987klimick.wordpress.com/.../jogos-brincadeiras-desenvolvimento cognitivo/](http://1987klimick.wordpress.com/.../jogos-brincadeiras-desenvolvimento-cognitivo/), acessado em 11 de Agosto de 2010.

Silva Jaqueline. A importância do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil. 2006. Disponível em: Limawww.pedagogiaemfoco.pro.br/edinfo1.htm, acesso no dia 11 de agosto de 2010.

ANEXOS

Anexo- I. Questionário às monitoras do jardim infantil Disneylândia e Flores da Suíça na Cidade da Praia

Com o objectivo de obter dados para a realização do trabalho do fim do curso, cujo tema a desenvolver: “ O Papel do Jogo no Desenvolvimento Cognitivo da Primeira Infância”. O presente questionário destina-se às Monitoras e Auxiliares dos Jardins-de-infância Disneylândia e Flores da Suíça.

Estas informações serão muito úteis para a realização do referido trabalho e as informações que nos fornecer serão estritamente confidenciais.

A sua participação neste questionário é voluntária, mas de extrema importância. Estará contribuindo muito para conhecermos as percepções que têm sobre os jogos levado a cabo nos jardins-de-infância Disneylândia e Flores da suíça.

O Responsável

//José Lino Mendes Borges/

I

1-Dados de Identificação

1.1 - Sexo

a) Masculino b) Feminino

1.2 - Idade _____ **Morada** _____

1.3- Função que desempenha _____

1.4- Anos de experiência profissional _____

1.5- Formação académica _____

1.5.1- Possui formação pedagógica?

a) Sim b) Não

1.5.2- Se Sim, indique a formação _____

1.5.3- Com que faixa etária trabalha este ano? _____

1.5.4- Qual é o número de crianças? _____

1.5.5- O Jardim-de-infância onde trabalha é? Assinale com um X

C.M.P	Privado	ONG	Religioso	Estado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II

2. Noção sobre o jogo

2.1- Tem algum noção acerca do jogo? Não Sim

Se Sim, indique o quê;

2.2- Para si, qual é a utilidade do jogo na primeira infância?

2.3- O jogo é um instrumento importante no desenvolvimento cognitivo na primeira infância?

Não Sim

Se Sim, justifique a sua resposta;

2.3.1- O jogo influencia no desenvolvimento motora das crianças? Não Sim

Se Sim, justifique a sua resposta;

2.3.2- O jogo influencia na socialização das crianças? Não Sim

Se Sim, justifique a sua resposta;

III

Tipo de jogos

3- Qual é o tipo do jogo que mais evidencia na sua sala com as suas crianças?

Assinale com uma cruz!

a) Jogo de mesa

- b) Jogo livre
- c) Jogo de imaginação/faz-de-conta
- d) Jogo de imitação
- e) Jogo dramático
- f) Jogo de papéis
- g) Jogo de mímica

3.1- Na sua sala tem alguma criança com dificuldades em participar em algum tipo do jogo abaixo aludidas?

Assinale com uma cruz.

- a) Jogo de mesa
- b) Jogo livre
- c) Jogo de imaginação/faz-de-conta
- d) Jogo de imitação
- e) Jogo dramático
- f) Jogo de papéis
- g) Jogo de mímica

3.2- Na sua sala tem alguma criança com dificuldades em participar em algum tipo do jogo, pelos seguintes motivos?

3.2.1- Dificuldade cognitiva

- a) Atraso na linguagem
- b) Atraso na coordenação motora
- c) Dificuldade na aprendizagem
- d) Baixa resposta aos estímulos
- e) Não tem
- f) Outros _____

3.2.2- Dificuldade no comportamento

- a) Falta de atenção
- b) Fadiga
- c) Falta de interesse em participar na actividade
- d) Não tem
- e) Outros _____

IV

Jogo mais trabalhado no desenvolvimento cognitivo

4.1- Para si, qual é o tipo do jogo que mais trabalha na sua sala com o objectivo de proporcionar o desenvolvimento psíquico das crianças?

Assinale com X a sua opção.

- a) Jogo de mesa sim não
- b) Jogo livre sim não
- c) Jogo de imaginação/faz-de-conta sim não
- d) Jogo de imitação sim não
- e) Jogo dramático sim não
- f) Jogo de papéis sim não
- g) Jogo de mímica sim não
- h) Jogo orientado sim não

Anexo.II- Exemplos de Jogos

1. Título: Elevar o grupo

Material: Nenhum

Objectivos: Desenvolver a confiança, concentração e desenvolvimento do grupo.

Procedimento: O grupo escolhe, à vez, dos seus elementos e leva-o, numa posição horizontal, acima das cabeças. Aí se manterá durante um dado espaço de tempo, e depois é baixado, com cuidado, até ao chão. A pessoa que for levantada deve descontraí-la e fechar os olhos.

Muitas vezes é boa ideia os grupos levantarem e baixarem o sujeito todos à uma. Procedendo-se assim, evita-se a confusão e auxilia-se a concentração.

Variantes: Alterar a velocidade e o controlo da elevação, caminhar, bambolear, etc. O elemento envolvido dá instrução ao grupo.

Donna Philips (1977)

2. Título: ilheu de barro

Material: barro suficiente para que um grupo de sete pessoas se reúna em volta de uma mesa quadrado ou redonda de trabalho em conjunto. O barro deve ser malhável e não deve secar; Arranjar também folhas, pequenos ramos e palitos, ou pousitos.

Objectivos: Interação de grupo, dramatização, criatividade.

a) **Procedimentos:** Grupos de 5 - 7 elementos juntam-se em redor de uma mesa ou no chão, com bom pedaço de barro no meio. Gastam-se dez minutos a bater até amassar o barro de modo a obter uma massa macia, grande, amorfa. O barro deve bater-se energeticamente. Em conjunto, os elementos transformam a massa num ilheu, acrescentando terreno, ensiadas, grutas, montes, rios, etc. (Não verbalizados).

b) Sem falar, cada elemento cria um território próprio no ilheu, marca os seus limites, constroi um abrigo ou uma casa, e aperfeiçoa-os conforme desejar.

c) Convoca-se uma reunião do conselho do ilheu, elege-se o presidente e tomam-se as decisões que o grupo considerar necessária à sobrevivência ou à interacção no ilheu. (Estas instruções são dadas uma de cada vez).

Pode interronper-se aqui, iniciando-se a descrição a cerca da interacção no grupo, ou prosseguir (consultar as variantes).

Variantes: continuar com pequenos grupos, improvisando incidentes na vida do ilheu. Pode jogar-se com giz e papel em vez do barro.

Donna Philips (1977)

3. Título: A cabeça giratória

Material: Nenhum

Objectivo: Desenvolver a confiança, concentração, relaxamento

Procedimentos: Um elemento do grupo deita-se no chão e descontrai-se. Outro elemento agarra-lhe na cabeça e move-a suavemente para a esquerda e a direita. O parceiro que está deitado deve descontrair os músculos do pescoço e deixar que lhe amparem totalmente a cabeça (muito difícil). É necessário tomar cuidado para que a confiança seja muito ampla. Os êxitos alcançados nesta actividade difícil devem ser alvo de admiração.

Donna Philips (1977)

4. Título: Jogo das festas

Material: Nenhum

Objectivos: Desenvolver a capacidade de caracterizar e improvisar

Procedimentos: Improvisam-se festas ou recepções de pessoas ricas, de gente pobre, festas de estudantes, e reuniões (por exemplo, reuniões de presos evadidos ou quaisquer reuniões, etc.). Será boa ideia deixar o grupo decidir que tipo de festa é que quer. Cada elemento (só ou juntamente com parceiro) decide quem é, e o que terá de dizer na festa. Discute-se quem vai personificar os que estão ansiosos por fazer na festa, etc. Pede-se a uma ou a um dos componentes para anunciar a chegada dos convidados, quer venha só quer acompanhados pelo seu par. Valerá depois apenas discutir tudo o que aconteceu, posteriormente com respeito:

- a) verificar se os objectivos foram atingidos;
- b) descobrir o que foi realista ou irrealista;
- c) encontrar as razões porque interpretamos estes tipos de pessoas desta maneira;

Variantes: Desenvolver o jogo, de modo a ilustrar relações raciais, nacionais, políticas, etc.

Donna Philips (1977)

5. Título: Adivinha o final

Objectivos: Desenvolver a linguagem, criatividade e a imaginação;

Materiais:

- Livro ilustrado cuja história tenha um final excitante;

Instruções:

1. Instale-se confortavelmente com a criança.
2. Leia-lhe a parte da história e interrompa a leitura antes do final.
3. Pergunta-lhe o que acha que vai acontecer.
4. Incentive-a pensar em vários desfechos possíveis.
5. Leia a história até o final.
6. Partilhem impressões sobre o final que acabou de ler e os desfechos.
7. Repita com outras histórias.

Variantes: Vejam a primeira parte de um filme. Repita os procedimentos descritos.

Precauções: Aconselhamos a que escolha história com finais felizes e em que os problemas sejam resolvidos através de soluções satisfatórias e pacíficas, caso contrário poderá sentir-se frustrada.

Penny Warner, (2006)

6. Título: O que sai da mão

Objectivos: Desenvolver a imagem corporal, a criatividade, imaginação e a auto-estima

Materiais:

- Folha de papel, canetas de feltro

Procedimentos:

1. Desenhe vários contornos da mão da criança em diversas folhas de papel.
2. Peça-lhe para colorir as mãos e para transformá-las em coisas de que goste, como um galo, um peru, uma flor, uma cara com uma grande cabeleira, um pôr-do-sol, um monstro engraçado, um porco espinho.
3. Veja quantas coisas a criança consegue imaginar a partir do simples contorno da mão!

Variante: Desenhe o contorno do pé e proceda da mesma forma.

Precauções: Utilize canetas de feltro não tóxicas, próprias para crianças.

Penny Warner, (2006)

7. Título: O Boneco sou eu

Objectivos: Desenvolver a criatividade, imaginação, linguagem e autoconsciência.

Materiais:

- Bonecos de papel, fotografia da criança, retrato de membros da família (opcional), cola e tesoura.

Procedimentos:

1. Compre um embalagem de bonecos de papel próprios para os mais pequenos.
2. Corte a cabeça da fotografia da criança.
3. Cole a cabeça sobre a cabeça do boneco.
4. Faça bonecos de outros membros de família.

5. Veja como a criança se diverte com os seus bonecos de papel!

Variantes: Incentive a criança a criar um espetáculo de fantoche com os bonecos de papel. Peça-lhe que conte uma história passada em casa.

Precauções: Tenha especial cuidado com a tesoura e a cola.

Penny Warner, (2006)

8. Título: Bambolê

Participantes: Adultos e crianças

Objetivos: Desenvolver as noções de espaço e coordenação psicomotora

Material: Bambolê de plástico ou vime

Atividades: Este jogo consiste em que ambos se entrem dentro do bambolê e depois tentem se movimentar com ele. Ou então, um fica fora e outro dentro, rodando o bambolê na cintura. Podem ser exploradas muitas outras maneiras de utilizar este brinquedo.

Maria Inez Gioca, (2006)

9. Título: Os batões

Participantes: Adultos e pequeno grupo de crianças

Objetivos: Desenvolver a coordenação psicomotora e a simbolização

Material: Bastões de 1,20 m de comprimento, que podem ser cabos de vassoura ou invólucros cilíndricos utilizados para guardar papéis como plantas de edifícios, desenhos etc.; poderão ser de madeira, de plástico ou de papelão, sendo um para cada criança.

Atividades: cada criança brinca com seu bastão, explorando livremente todas as possibilidades que este lhe oferece. Pode-se sugerir que “andem a cavalo pelo campo”, que “subam uma montanha apoiados em seus bastões.”

Maria Inez Gioca, (2006)

10. Título: Saltar pocinhas

Participantes: Adulto e pequeno grupo de crianças

Objetivos: Desenvolver a coordenação psicomotora, noções de espaço.

Material: Cordas curtas, macias, uma para cada criança.

Atividades: Colocam-se cordas no chão, formando “pocinhas” de diferentes tamanhos, algumas delas separadas por distâncias compatíveis com o alcance do passo das crianças. Pede-se que elas “atrassem as poças sem molhar os pés”. Pode-se formar poças de diferentes formatos, para que a criança possa descobrir por onde vai ser possível atravessá-las.

Maria Inez Gioca, (2006)