



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa da Silva Sobreira

O Jogo: entre o movimento e as regras



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa da Silva Sobreira

O Jogo: entre o movimento e as regras

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-escolar

Trabalho realizado sob orientação do
**Professor Doutor António Camilo Teles
Nascimento Cunha**

outubro de 2014

Nome: Maria Teresa da Silva Sobreira

Endereço electrónico: teresasobreira@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 12377053

Título do relatório : O Jogo: entre o movimento e as regras

Orientador: Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

Agradecimentos

Chegada a esta fase do meu percurso de formação gostaria de agradecer todo o apoio e ajuda a quem me acompanhou neste caminho.

Agradeço ao meu orientador, Professor António Camilo Cunha pela disponibilidade, atenção, orientação e dedicação com que me orientou neste processo.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram e à minha família.

Às minhas colegas Juliana e Sandra que me acompanharam neste ano.

Às educadoras Arminda Pinto do Jardim de Infância de Arentim e Rosa Maria Fernandes da Creche da Cruz Vermelha de Braga, assim como às auxiliares de sala por me terem acolhido e orientado.

E por fim, às crianças de ambas as instituições que me permitiram realizar este trabalho e que me trataram sempre com tanto carinho e atenção.

A todos bem hajam!

Resumo

Neste relatório será apresentado o projeto pedagógico posto em prática nos contextos de Jardim de Infância e Creche, no âmbito da Unidade Curricular, Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho.

Este projeto foi desenvolvido na área de motricidade dando ênfase ao jogo e à brincadeira, pois através deles a criança desenvolve competências cognitivas, pratica regras de socialização e adquire destrezas motoras.

Foi um projeto que teve origem na observação e análise do grupo e das suas necessidades. No Jardim de infância foi trabalhado o jogo e o jogo tradicional, bem como as regras e a sua importância através da introdução de um momento na rotina semanal para a prática de jogos em grupo, sempre num clima lúdico e não competitivo, embora, aos poucos se fossem introduzindo os conceitos de saber ganhar e saber perder. Na Creche foi dada mais importância ao movimento e à brincadeira livre como modo de expressão e conhecimento do corpo e desenvolvimento da motricidade fina. Foram realizadas atividades de expressão corporal e de manipulação de materiais.

Teve-se em atenção criar um clima de aprendizagem ativa de modo a que as crianças pudessem construir conhecimentos na área de intervenção. As crianças envolveram-se nos jogos e brincadeiras aprendendo conceitos, desenvolvendo estratégias e socializando.

Ao longo deste relatório encontram-se descrições de algumas atividades assim como considerações aos resultados obtidos ao longo do tempo com cada um dos contextos.

Palavras-Chave: Motricidade; Jogo; Brincar; Lúdico; Expressão Corporal; Conhecimento do Corpo; Motricidade Fina; Manipulação; Aprendizagem Ativa

Abstract

In this report a pedagogical project developed for kindergarten and day care will be presented. It regards the Practical Curricular Unit of Supervised Teaching Practice which is part of the Master's study plan for Preschool Education at University of Minho.

This project was developed in the area of motor skills, emphasizing games and playing. Through them children can develop cognitive and motor skills as well as the practice of rules and socialization.

It originated in the observation and analysis of the group and their needs. In Kindergarten games, traditional games, rules and their importance have been developed by introducing a moment in the weekly routine for the practice of group games in a playful and non-competitive atmosphere. In Day Care it was centered in playing freely has a way of expression, knowing their own bodies and developing fine motor skills. Activities of bodily expression and manipulation of materials have been carried.

A climate of active learning was carefully created so that the children to develop their knowledge in the area. With that purpose they have been involved in games and free paying, so learning new concepts developing strategies and socializing.

Descriptions of the most significant activities as well as considerations of its results will be found along this thesis.

Keywords: Motor Skills; Game; Play; Bodily Expression; Body Knowledge; Fine Motor Skills; Manipulation; Active Learning

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Capítulo I – Revisão da literatura	
1. Sobre o Jogo e o Brincar.....	3
1.1. O Brincar.....	3
1.2. O Jogo.....	7
2. A implicação da regra no jogo.....	10
Capítulo II – Caracterização do contexto de intervenção pedagógica	
3. Caracterização do contexto de Jardim de Infância.....	12
3.1. Caracterização do grupo de crianças.....	12
3.2. Caracterização das dimensões pedagógicas.....	13
3.2.1. Ambiente físico.....	13
3.2.2. Rotina diária.....	14
4. Caracterização do contexto de creche.....	15
4.1. Caracterização do grupo de crianças.....	15
4.2. Caracterização das dimensões pedagógicas.....	15
4.2.1. Ambiente físico.....	15
4.2.2. Rotina diária.....	16
Capítulo III – A investigação e o processo de intervenção	
5. Dimensão investigativa de intervenção pedagógica.....	17
6. Processo de intervenção em Jardim de Infância.....	18
6.1. Observação do contexto e identificação da problemática.....	18
6.2. Definição de objectivos.....	19
6.3. Estratégias de intervenção.....	19
6.4. Reflexão geral da intervenção pedagógica.....	26
7. Processo de intervenção em Creche.....	30
7.1. Observação do contexto e identificação da problemática.....	30
7.2. Definição de objectivos.....	31

7.3.Estratégias de intervenção.....	31
7.4.Reflexão geral da intervenção pedagógica.....	35
8. Reflexão final.....	39
Referências bibliográficas.....	42
Anexos.....	45
• Anexo A – Planta da sala do Jardim de Infância de Arentim.....	46
• Anexo B – Planta Sala da Creche da Cruz Vermelha de Braga.....	47

Índice de figuras

Figura 1 – Figura composta com todas as crianças

Figuras 2, 3 e 4 – Jogo dos Feijões

Figura 5 – Criança jogando com apoio

Figuras 6, 7 e 8 – Crianças jogando Jogo de Bolas e Cores

Figuras 9 e 10 – Crianças explorando papéis coloridos

Figura 11, 12 e 13 – Crianças dançando e explorando o balão

Introdução

“É mais ou menos consensual que toda a sociedade assume o jogo e a brincadeira como parte inseparável do mundo infantil.” (Silveira & Cunha, 2014, p. 52)

A 20 de Novembro de 1989, foi aprovada por unanimidade a Convenção dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas. Portugal rectificou-a em 21 de Setembro de 1990. Esta carta compila um conjunto de direitos inerentes à proteção e desenvolvimento da criança. Segundo o artigo 31 1. a criança tem direito a participar em jogos e actividades próprias da sua idade (unicef, Convenção sobre os direitos da Criança, 1990)

Na Antiguidade crianças e adultos brincavam e jogavam juntos. A sociedade era diferente da atual e o tempo de trabalho não era tão alargado. Estas atividades eram vistas como uma forma de estreitar laços na comunidade

Durante o Renascentismo foi reconhecida a possibilidade educativa dos jogos e brincadeiras passando estes a ser utilizados na educação embora divididos em jogos bons e jogos maus (de azar), que eram proibidos.

Mais tarde, a brincadeira, considerada como inata à criança, começou a ser relacionada com a saúde, a moral e o bem comum e ganhou importância, dando início à elaboração de métodos de ensino baseados em jogos, embora principalmente relacionados com a educação física.

Na Europa, Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), do lado do protestantismo, elaboraram trabalhos relacionados com a valorização da infância. Para a educação foi proposto o uso de brinquedos, brincadeiras e jogos. (Wajskop, 1995)

Froebel, deu início a uma educação institucional com base no brincar. Os médicos que seguiram a sua doutrina foram considerados os primeiros pedagogos em educação pré-escolar que recusaram as propostas de educação da sua época, propondo uma educação sensorial com base em jogos e materiais didáticos. (Wajskop, 1995) É ainda referido por Wajskop (1995) que a inclusão de crianças em brincadeiras, treinos de competências e exercícios específicos, utilizando materiais pedagógicos, preconizadas por Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Décroly (1871-1932) nos fins do século XIX e início do século XX, constituiu as bases das novas visões para a educação infantil.

Estes autores ultrapassaram as visões tradicionalistas do ensino pré-escolar dando início a uma época em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres humanos. Desde os anos 60/70, com a divulgação da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, a infância começou a ser considerada como uma altura fundamental para o desenvolvimento humano, tendo reforçado o papel da brincadeira na educação infantil.

O movimento da Escola Nova europeu e americano (1889-1918), herdou as concepções de criança ativa e lúdica, já elaboradas por Froebel, Dewey, principal teórico do movimento escolanovista, considerava a brincadeira como uma ação livre e espontânea. (Wajskop, 1995)

A palavra portuguesa que significa ação lúdica infantil é descrita pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar, atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Apesar de se considerar esta diferenciação, muitas vezes os termos brincar e jogar são confundidos e utilizados sem distinção. Brougère e Wajskop (1997) separam a brincadeira como sendo simbólica, livre e tendo um fim em si mesma e o jogo como funcional com um objetivo final a alcançar.

Cordazzo & Vieira consideram que, socioculturalmente, como impulsionadora do desenvolvimento infantil se encontra a brincadeira da criança. As crianças exploram o mundo através dos sentidos. A brincadeira começa com a observação e manipulação de objectos que estão próximo da criança. Seja ela simbólica ou de regras a brincadeira tem sempre um carácter intencional por parte da criança. Esta intencionalidade promove o desenvolvimento individual e social da criança. (Cordazzo & Vieira, 2007)

O brincar pelo brincar, e o brincar dirigido (jogos), faz bem à criança e ao seu desenvolvimento em vários aspectos.” (Silva & Santos, 2009)

Pretende-se neste trabalho explorar um pouco mais sobre as dimensões do brincar e do jogar; a importância das regras existentes nos jogos estruturados, assim como verificar quais as suas implicações na realidade de dois níveis de ensino, a creche e o jardim-de-infância.

Capítulo I – Revisão de literatura

1. Sobre o Brincar e o jogar

1.1. O Brincar

“Brincar é arriscar, é experimentar de novo, é aventurar-se, é exprimir emoções, é assumir a infância na sua íntegra.”

(Silveira & Cunha, 2014, p. 52)

O jogo infantil caracteriza-se habitualmente por sinais de prazer ou alegria, entre quais o sorriso.

Quando brinca livremente e está feliz, a criança demonstra-o sorrindo.

(Kishimoto T. M.)

Brincar é descrito como atividade livre, que não pode ter limites e onde o prazer, é um fim em si mesmo. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Esta afirmação é corroborada pelas definições de vários autores, encontradas no mesmo documento que a citação anterior, como Bomtempo e Cols (1986) que defendem que a brincadeira é uma atividade espontânea que proporciona à criança as melhores condições para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Friedmann (1996) define-a como uma situação não estruturada e Kishimoto (1999) considera que brincar é uma prioridade para as crianças que têm flexibilidade para criar novas combinações de ideias e de comportamentos. Alves (2001) diz que a brincadeira é um desafio que se aceita pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que brincar não tem um objetivo em si próprio mas sim um fim em si mesmo e Vygotsky (1991) entende que brincar é uma situação criada pelo imaginário da criança e onde ela pode, refugiando-se no mundo da fantasia, satisfazer anseios até então impossíveis para a sua realidade. Froebel define o brincar como uma ação livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo. (Kishimoto, Escolarização e brincadeira na educação infantil)

A recreação sempre esteve presente na sociedade. É visível nas danças e desenhos produzidos, que foram transmitidos aos mais novos e, por sua vez, reproduzidos por estes por imitação. (Santos, 2004) Brincar está presente na vida das crianças desde o nascimento.

Inicialmente está intimamente relacionado com a mãe, depois através do descobrimento do seu corpo e por fim nas relações com outras crianças.

Existem várias razões para brincar, pois é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. (Silva & Santos, 2009) Segundo Wajskop, nas sociedades ocidentais atuais, o brincar é uma característica inata da criança socialmente aceite. É natural que uma criança brinque. O brincar tem sido estudado e explorado cientificamente de modo a fazer a caracterização das suas especificidades, identificar como se relaciona com o desenvolvimento e com a saúde, de modo a intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças, (Cordazzo & Vieira, 2007) sendo valorizado pela ciência psicológica e pela psicanálise. Brougère (1993, p 227 citado por Wajskop) considera que a brincadeira é a educação espontânea da criança. (Wajskop, 1995)

Socioculturalmente, o brincar é definido como o modo que as crianças usam para explorar o mundo que as rodeia, incluindo neste os objectos, as relações interpessoais e a cultura. Ao brincar, a criança irá tentar ultrapassar desafios que se lhe apresentam diariamente assim como desenvolver a sua imaginação e pode, construindo relações reais entre elas, elaborar regras de organização e convivência. (Wajskop, 1995)

É normal que haja interação com outras crianças, pelo que é um factor de socialização. A brincadeira é, assim, um espaço privilegiado de interação e confronto com diferentes pontos de vista.

Nesta exploração é importante que a criança utilize o jogo de faz de conta que, segundo Vygotsky e Brougère & Wajskop (citado por Cordazzo & Vieira) permite que esta experimente e se atribua diferentes códigos culturais e papéis sociais como mãe, pai, trabalhador... As crianças tendem a imitar os adultos e as situações que vêm no seu dia-a-dia.

Deste modo estará a desenvolver a sua criatividade, assim como a sociabilidade, a linguagem e a cognição. (Cordazzo & Vieira, 2007)

A criança tem que brincar, porque é assim que aprende a participar nas atividades só pelo prazer de brincar, sem ter em vista uma recompensa ou temer castigo. Assim vai adquirindo o hábito de estar ocupada a fazer algo inteligente e criativo, experienciando o mundo ao seu redor e buscando um sentido para sua vida. (Silva & Santos, 2009)

As aprendizagens construídas num determinado tempo, estarão presentes quando ela se deparar com um novo desafio, tornando cada experiência mais complexa que a anterior.

“Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas.” (Kishimoto, 1998, p. 151)

O brincar permite também que a criança se movimente, tonificando os músculos e tomando conhecimento do seu corpo e do espaço que a rodeia. Permite à criança construir e compreender o mundo à sua volta, tornando-a mais competente e ajudando-a a crescer e a tornar-se num adulto equilibrado e autônomo.

O brinquedo pode fazer parte da brincadeira da criança. Funciona como um estímulo e um convite à brincadeira, tendo no entanto, um valor simbólico como referido por Brougère e Wajskop (1997) podendo uma vassoura transformar-se em cavalo nas mãos de uma criança. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Qualquer objeto pode ser transformado num brinquedo mesmo por crianças muito pequenas. Desde a mais tenra idade que conseguimos observar essa subordinação do objeto em si ao novo significado que lhe é atribuído, o que demonstra o caráter ativo da criança ao longo do seu próprio desenvolvimento. (Zanella & Andrada, 2002) Os mesmos autores referem a visão de Vygotsky e, que a criança dependendo da sua imaginação, individualmente ou em conjunto pode dar diferentes sentidos ao mesmo objeto. *“É através da brincadeira que a criança começa a entender o objeto não como ele é, mas sim como ela gostaria que ele fosse.”* (Silveira & Cunha, 2014, p. 50)

Os brinquedos têm tido uma evolução muito grande desde o tempo dos nossos avós para os dias atuais. O aparecimento de brinquedos prontos está a afetar cada vez mais as capacidades de criatividade e espontaneidade referidos no parágrafo acima. (Silveira & Cunha, 2014) Existem cada vez mais brinquedos electrónicos que, embora desenvolvam algumas competências provocam o sedentarismo e a obesidade nas crianças, quando em exagero. Ao contrário de brincadeiras livres que permitem o movimento do corpo e o consumo de energia. (Silva & Santos) Além disso, podem também causar a perda de autonomia, ludicidade e movimento da brincadeira, além de terem, em alguns casos, um caráter viciante. Todas estas questões vão pôr em causa a saúde e o desenvolvimento da criança. (Silveira & Cunha, 2014)

No brincar não existem regras estabelecidas previamente como no jogo, mas sim regras de conduta que aparecem espontaneamente da aquisição de papéis no jogo do faz de conta ou no que a criança tem conhecimento do que é adequado, ou não, fazer. Brincar tem uma função socializadora e integradora. (Silva & Santos, 2009)

A escola é um local de excelência para proporcionar a brincadeira, transmitindo conhecimentos e referências culturais como as tradições do seu país. Através da interação social e lúdica, a criança, terá muito mais facilidade em fazer as suas aprendizagens. Segundo Brunner *“a brincadeira livre liberta a criança de qualquer pressão”* (Kishimoto, 1998, p. 148) Com o apoio do adulto as aprendizagens são mais significativas quando são realizadas de uma forma lúdica sendo o brincar uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. (Wajskop, 1995)

Segundo Carlos Neto brincar e ter atividade física durante a evolução da criança, é essencial para que esta desenvolva um estilo de vida saudável e ativo. (Silveira & Cunha, 2014)

Por vezes ainda é difícil aceitar a importância do brincar nas escolas, pois não produz um trabalho registado como o desenho e o grafismo, tornando-se muitas vezes interdito para dar lugar a outras atividades. (Kishimoto, 1998)

A autora afirma que falta espaço, material, rearranjo dos horários e formação adequada para as professoras. Pode ser de extrema importância para o trabalho do educador no conhecimento das suas crianças. A observação e o registo das brincadeiras espontâneas das crianças, das suas frases e dos brinquedos que inventam, assim como das nossas atitudes, ideias e dificuldades face a essas situações, pode ser uma forma de começar a modificar a nossa própria prática profissional. (Wajskop, 1995)

Essa observação do grupo enquanto brinca, verificando quais os brinquedos mais utilizados os temas das brincadeiras das crianças permite à educadora planear as suas atividades com o grupo de modo a adequá-las aos seus interesses espreitando as características individuais das crianças e do grupo. (Wajskop, 1995)

A brincadeira poderá considerar-se como espaço privilegiado de diagnóstico dos interesses e necessidades das crianças e transformar-se em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, através das interações estabelecidas entre crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. (Wajskop, 1995)

Considera-se que a escola não é local para brincar e que se deve separar brincar de aprender. No entanto, a escola é um local de convivência e troca de saberes assim como um local onde se deve privilegiar a brincadeira. Brincar produz crianças mais felizes e alegres e divertidas. Desenvolvendo habilidades físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, na aprendizagem, na criatividade e na relação com o próximo. (Silva & Santos, 2009)

Devemos incentivar a brincadeira nas crianças para que elas se possam desenvolver livremente e em todas as dimensões do seu crescimento.

1.2. O Jogo

Na sua maioria os autores não distinguem o jogar do brincar ao longo do seu discurso. Por vezes separam o jogo livre (brincar) do jogo estruturado (jogar). Como referido em vários documentos, Piaget divide os jogos em três dimensões: jogos de exercício do nascimento à fase de aquisição de linguagem, jogos simbólicos que vão desde a aquisição da linguagem até aos 6-7 anos e os jogos de regras que surgem a partir dos 6-7 anos. (Jogos de Regras no Desenvolvimento Social da Criança, 2013)

Contrariando um pouco a divisão de Piaget, a minha intervenção em contexto de jardim-de-infância foi baseada em jogos de regras com crianças entre os 3 e os 6 anos e considerei-a muito proveitosa para o seu desenvolvimento tanto a nível de comportamento como da ludicidade.

Caillois (1967,p. 4243 citado por Arce 2004) define quatro características que o jogo deve ter. São elas a liberdade do jogador, o limite de espaço e tempo, o facto de não criar bens nem riqueza e ter regras definidas.

A palavra jogo pode ter diferentes significados dependendo do que estamos a falar. Temos os jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais, de damas, de saltar à corda, de adivinhas, de contar histórias, de brincar às famílias, de dominó, de quebra-cabeça, e uma infinidade de outros. (Arce, 2004)

Na Idade Média o jogo era visto como algo imoral que não seguia os desígnios da igreja devido à sua relação com os jogos de azar. Do século XVIII para a frente, depois do Romantismo, o jogo ganhou uma nova dimensão, tendo sido associado à educação e considerado importante na educação das crianças. (Gomes)

Gilles Brougère (1981,1993) e Jacques Henriot diferenciam o jogo em três dimensões:

1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social;
2. Um sistema de regras
3. Um objeto. (Arce, 2004)

Neste capítulo consideram-se os jogos de regras, entre eles, os jogos tradicionais que segundo Kishimoto (citado por Gomes) são jogos de regras que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (Gomes)

Estes estão a desaparecer devido à criação de novos espaços urbanos que diminuem os espaços livres para jogar e também pelo acesso cada vez mais fácil e apetecível aos jogos electrónicos. No entanto, os jogos tradicionais vão-se mantendo ao longo dos anos, pois fazem parte da nossa cultura, que se vai perpetuando de pais e avós para filhos e netos. (Silveira & Cunha, 2014)

Segundo Huizinga (1995 citado por Almeida, Lima & Mendonça, s.d) o jogo é uma atividade com a qual não se pretende obter nenhum resultado palpável final, tem limite de espaço e tempo e rege-se por uma determinada ordem e regra. (Almeida, Lima, & Mendonça, s.d) Normalmente, ao pensar em jogo pensa-se imediatamente na competição em que dois ou mais elementos tentam alcançar a vitória. Nos jogos aqui referidos existe sim um vencedor, mas o objectivo não é a vitória em si nem a competição, mas sim o lúdico e o cumprimento de regras.

Neste caso o jogo é definido como uma atividade lúdica que possui regras explícitas podendo estas ser adaptadas pelo grupo a situações particulares. As próprias regras que já chegam às crianças enquanto tal, podem ser aceites modificadas ou simplesmente ignoradas dependendo do contexto no qual a criança estiver inserida e dos parceiros dos jogos, pois ela tem essa flexibilidade e liberdade. Tal como referido acima, Brougère (1998) considera que apesar de haver uma vitória no final, é o prazer que provêm do jogo que impele a criança a jogar novamente.

Liontiev (citado por Friedman, 1996 citado em Jogos de Regras no Desenvolvimento Social da Criança, 2013) refere que através destes jogos a criança começa a auto-avaliar as suas ações e a compará-las com as das outras crianças. Permitem também o desenvolvimento do pensamento abstracto e a aquisição de autonomia, uma vez que esta é livre de criar e recriar regras para os seus jogos. Enquanto brinca, a criança obedece à regra que ela mesma criou ou aceitou.

Os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento social da criança uma vez que começam a compreender que também para viver em sociedade existem regras. Nos jogos, caso esta não se sinta satisfeita com as regras, pode mudá-las mas socialmente aprende que caso

não siga as regras existem consequências que a irão punir. A criança aprende a respeitar as pessoas e o meio em que vive através dos jogos de regras. (Jogos de Regras no Desenvolvimento Social da Criança, 2013)

Segundo Silva & Santos os jogos são um óptimo recurso a ser utilizado pelo professor/educador para o desenvolvimento físico, motor, social, cognitivo e lógico. Atualmente este tipo de recursos facilita o trabalho do educador na transmissão de conhecimentos. Brougère (1993 citado por Santos & Silva, 2009) ao estudar a população francesa concluiu que, nas escolas, os jogos mais utilizados são os pedagógicos e os de atividade motora.

De acordo com SMITH (1982 citado por Cordazzo & Vieira, 2007), o exercício e as atividades físicas recorrentes dos jogos como jogos de perseguir, procurar e apanhar, promovem o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo e social e também ao nível motor desenvolvendo a percepção, as habilidades motoras, a força, a resistência e ainda a termorregulação e o controle do peso. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Também Silveira & Cunha (2014) consideram que os jogos funcionais, mesmo os muito simples preparam a criança para o seu desenvolvimento e maturação morfológica. O exercício físico regular daí decorrente e uma alimentação saudável nas crianças contribuirá para a formação de adultos ativos.

Friedman (1996), Dohme (2002) e Cordazzo (2003) (citados por Cordazzo & Vieira), defendem que além do aspeto motor, também se pode estimular a linguagem através de brincadeiras de roda e de adivinhar e o desenvolvimento cognitivo através da construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Camilo Cunha, no seu estudo considera que é nos primeiros anos de escolaridade que se constrói a alfabetização motora das crianças. A escola é, portanto, um contexto fundamental para o jogo e a motricidade infantil serem promotores do desenvolvimento da criança, quer em contexto de sala, quer de recreio. (Silveira & Cunha, 2014)

Os jogos de grupos, os jogos de mesa e as modalidades desportivas, assim como as brincadeiras de faz de conta, estimulam o desenvolvimento social. Friedmann (1996) (citado por Cordazzo & Vieira) refere que no jogo, as ações das crianças se reflectem diretamente no seu resultado. Isidro e Almeida (2003)(citado por Cordazzo & Vieira) dizem que se a criança estiver a jogar sozinha as suas decisões e vontades são relacionadas com os resultados que obtém. No entanto, quando em grupo, é necessário planear, delinear estratégias e desenvolver técnicas

para o decorrer do jogo. Assim, ela vai também desenvolver-se socialmente aprendendo a conviver e a lidar com possíveis conflitos que podem ocorrer. (Cordazzo & Vieira, 2007)

2. A implicação da regra no jogo

Regra

nome feminino

1. norma; princípio; preceito; lei
2. o que é usual ou habitual
3. exemplo
4. regulamento
5. estatuto
6. linha direita
7. processo de resolver problemas
8. moderação
9. prudência; sensatez
10. método; organização

(Porto Editora, 2003-2014)

Como se pode ver na definição acima, regra é uma norma, um regulamento e pode também ser um processo de resolver problemas. E, embora a definição semântica do dicionário se refira, muito provavelmente, à área da matemática, muitos outros problemas se resolvem pela aplicação de regras. A minha intervenção em contexto de pré-escolar permite-me concordar com esta definição. Através do jogo de regras conseguimos alterar comportamentos indesejáveis no grupo de crianças.

A existência de espaços abertos, sem brinquedos nem outros acessórios, com a finalidade de zona de brincadeira livre, sem regras, apenas vai levar a comportamentos violentos, empurrões e correrias. (Kishimoto) Foram estes os comportamentos observados por

mim ao chegar ao contexto de jardim-de-infância, No final da minha intervenção tinham-se modificado graças à introdução de regras de comportamento no exterior.

António Cabral (2001) define regra como *“o que é imposto ou adotado como linha ou diretriz de conduta.”* (Cabral, 2001, p. 79) e, efectivamente as regras são extremamente importantes na vida em sociedade. Segundo Francisco (2006 citado por Lopes, Maes & Vieira, 2012) os limites devem ser transmitidos à criança desde muito pequena, ensinando que tem que respeitar as pessoas que estão à sua volta uma vez que todas têm os mesmos direitos. Estas regras e limites devem ser passados à criança durante a sua infância pois é a altura em que a criança inicia o processo de interiorização de valores, costumes e regras. (Lopes, Maes, & Vieira, 2012)

Pedroso (2008) (citado por Lopes, Maes, & Vieira, 2012) refere que as regras devem sempre ser explicadas e justas uma vez que só dessa forma a criança as compreenderá e aceitará, podendo desenvolver-se de modo saudável e emocional. (Lopes, Maes, & Vieira, 2012)

Jane Loevinger (1980) (citado por Cabral 2011) divide a evolução da regra em relação com a maturação do ser humano em seis estádios. São eles:

1. Pré-social ou autístico normal – refere-se à criança recém nascida que é indiferente a regras ou limitações.
2. Impulsivo – a criança tem impulsos como o de atirar e deve ser controlada no momento da ação por castigo ou recompensa. (Ainda não há noção de regra)
3. Oportunista – há compreensão do que é regra, que é obedecida tendo em conta as vantagens daí decorrentes.
4. Conformista – a criança obedece às regras, primeiro com a família e depois no círculo social, por ter noção de regra e por vergonha de as desrespeitar.
5. Consciente – existe uma decisão para ver quais as regras a obedecer.
6. Autónomo – Respeito pela autonomia dos outros. (No entanto, este estádio, segundo o autor, muito raramente é atingido.) (Cabral, 2001)

De acordo com Vygotsky (1991), (citado por Cordazzo & Vieira, 2007) seja no domínio do brincar ou no do jogar, existem regras estejam elas implícitas ou explícitas, afirmando que as regras dos jogos estão intimamente relacionadas com as regras sociais, morais e culturais existentes. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Já Isidro e Almeida (2003 citado por Cordazzo & Vieira) consideram que as regras criadas pelas crianças estão relacionadas com o seu conhecimento da realidade social em que se inserem. (Cordazzo & Vieira, 2007)

Cada jogo é definido por uma determinada sequência de regras que o caracterizam. (Kishimoto T. M.)

As regras permitem, portanto, a compreensão da vida em sociedade e a importância de regras socioculturais, assim como a sua importância quando se joga a um jogo de forma lúdica, pois são as regras que vão guiar a ação dos jogadores durante o jogo.

Capítulo II – Caracterização do contexto de intervenção pedagógica

3. Caracterização do contexto de Jardim de Infância

O Jardim de Infância e a Escola de 1º Ciclo de Arentim partilham o mesmo edifício. Aqui existem uma sala para o ensino Pré-escolar e duas salas para o 1º Ciclo, ambas a funcionar. Arentim é uma pequena freguesia do concelho de Braga com cerca de oitocentos e oitenta e quatro habitantes (Fonte: INE, Censos 2011). É uma zona eminentemente rural e os seus alunos provêm de um nível socioeconómico e cultural considerado médio baixo. (Plano de Turma do Jardim de Infância de Arentim)

O horário letivo do Jardim de Infância é das 9 às 12 horas, e das 13.30 até às 15.30 horas. A partir deste horário, desenvolvem-se atividades de ocupação de tempos livres da responsabilidade da Associação de Defesa do Idoso e Crianças de Arentim (A.D.I.C.A.).

3.1. Caracterização do grupo de crianças

A sala tem 19 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo 7 meninos (1 de seis anos; 3 de cinco anos; 2 de quatro anos e 1 de três anos) e 12 meninas (4 de cinco anos; 3 de quatro anos e 6 de três anos). Residem, na sua maioria, em Arentim, embora também existam algumas crianças em Cunha.

Com exceção de uma criança, todas as outras fazem as suas refeições na escola, sendo que o pequeno almoço é fornecido pelo Ministério da Educação e as restantes pela associação. Todas estão inscritas no prolongamento assegurado pela A.D.I.C.A. – Associação de

Defesa do Idoso e Crianças de Arentim, que também faz o acompanhamento das crianças durante as refeições.

As crianças relacionam-se bem entre elas e com os adultos presentes na sala: a educadora que está sempre na sala, a auxiliar que não tem permanência constante e, durante as semanas de estágio, eu própria. São na maior parte dos casos assíduos, faltando apenas por questões pontuais, pelo que costuma estar, quase sempre, o grupo completo.

Uma das crianças tem bastantes dificuldades ao nível da fala e está a ser acompanhada por um terapeuta que vem uma vez por semana à escola. Tendo idades diferenciadas no grupo, este funciona muito bem. Apesar dessa coesão nota-se alguma separação entre as crianças de 3 anos e as outras nas brincadeiras de recreio e nas atividades de planejar-fazer-rever. Esta separação é compreensível devido às diferenças de desenvolvimento e crescimento.

3.2 Caracterização das dimensões pedagógicas

3.2.1 Ambiente físico

A escola tem seis salas no total. Uma para a turma de pré-escolar, duas para as turmas de 1º Ciclo e uma para a ADICA, usada no prolongamento. As restantes são utilizadas pelo 1º Ciclo em aulas de AEC's.

A sala do pré-escolar tem uma bancada com lavatório ao longo de toda a parede, que funciona como espaço de organização e onde estão arrumados os materiais da escrita, expressão plástica e matemática. A sala está dividida em duas partes, numa estão três mesas com cadeiras à altura das crianças e o tapete onde se realizam as atividades de grande grupo. Na outra, ligeiramente mais pequena, estão as áreas da casa e cozinha, leitura e computador, sem separação umas das outras. Os jogos de mesa e as atividades de expressão plástica são realizados nas mesas e as construções e animais no tapete. A área da pintura tem um cavalete, que dá para duas crianças pintarem ao mesmo tempo e que se encontra no hall, entre o corredor e a porta que dá para o espaço exterior. (Anexo A)

Nas paredes existem bastantes placards de cortiça, de ambos os lados da sala, onde costumam ser afixados os trabalhos das crianças. A sala possui uma boa iluminação natural, através da janela que faz de parede de fundo, e iluminação artificial adequada quando a luz natural não é suficiente. Existem dois aquecedores, um em cada canto da sala, o que proporciona uma temperatura agradável.

As casas de banho do pré-escolar e as do 1º Ciclo são separadas. Estão todas à altura das crianças o que facilita a sua autonomia. A escola dispõe ainda de um refeitório.

O espaço exterior é composto por três áreas diferentes. A chamada salinha que é a zona imediatamente a seguir à porta de ligação com o interior da escola, que é coberta e tem piso de segurança. Descendo um pouco por uma rampa em terra, existe um parque também coberto por piso de segurança com dois baloiços e um escorrega. Além do parque e da área de terra há uma caixa de areia suficientemente grande para as crianças brincarem à vontade.

Já fora do recinto da escola, mas com ligação segura e direta, encontra-se um campo de jogos com piso antiderrapante que é de utilização livre para toda a freguesia.

3.2.2 Rotina diária

A rotina diária assenta no modelo High/Scope começando o dia com o acolhimento, durante o qual cada criança procede à marcação da sua presença. De seguida o grupo senta-se à volta do tapete e são cantados os “bons dias”. A criança responsável do dia marca o tempo, as faltas e o dia no calendário. Segue-se o ciclo planear-fazer-rever onde as crianças se reúnem nas suas mesas, que têm grupos já determinados. Planeiam as atividades a realizar, desenvolvem-nas e com o controle da professora arrumam e voltam de novo à mesa para rever e mostrar o que trabalho que fizeram.

Depois deste ciclo vem a hora do lanche, com tempo para brincar, a menos que sejam muito lentos e levem todo o tempo a comer.

Acabado o lanche vem o tempo de grande grupo, onde se desenvolvem atividades como a leitura de histórias, aprendizagem de músicas ou simplesmente conversa sobre diversos temas, seguindo-se o almoço.

Após o almoço inicia-se o tempo de pequeno grupo, que consiste em pequenas atividades propostas, normalmente pelo adulto, de acordo com os interesses demonstrados ou despoletadas por alguma situação particular.

As rotinas de higiene estão previstas para quando saem ou antes entrarem na sala.

A rotina diária é consistente e conhecida por todas as crianças. Só são consentidas alterações à rotina quando existem atividades ou festividades especiais. Nos dias em que as crianças não estão na sala de manhã, o ciclo planear-fazer-rever passa para as tardes.

4. Caracterização do contexto de Creche

A intervenção em creche foi realizada na Creche da Cruz Vermelha de Braga, Lamações, que é uma instituição com valência de berçário e creche. A Cruz Vermelha Portuguesa é uma IPSS que tem normas de funcionamento específicas por se tratar de uma instituição Mundial.

4.1 Caracterização do grupo de crianças

O grupo é composto por 14 crianças, 9 meninas e 5 meninos, com idades compreendidas entre os um e os dois anos. Ao tempo do estágio as crianças estão já com um ano e três meses, a mais nova e dois anos e dois meses a mais velha. Têm níveis de desenvolvimento motor e cognitivo muito diferenciados, que vão de cerca de um ano e meio a três anos, o que não corresponde, por uma razão ou outra, à idade real das crianças.

Temos assim, crianças mais novas com um desenvolvimento mais avançado que algumas crianças mais velhas. Um dos casos mais significativos tem a ver com uma menina que, por motivos de saúde, não pôde receber os estímulos de desenvolvimento na idade própria pelo que está agora em aquisição de algumas capacidades que crianças mais novas já adquiriram há muito.

Todas as crianças já andam e a sua maioria já está a fazer o desfralde, havendo mesmo um grupo considerável que já passa todo o dia de cuecas sem “acidentes”.

As rotinas são consistentes e há boas relações, quer adulto-adulto quer adulto-criança. Na sua maioria são crianças ativas, curiosas e comunicativas que demonstram grande interesse por tudo o que seja novidade.

4.2 Caracterização das dimensões pedagógicas

4.2.1 Ambiente físico

A instituição tem duas salas de berçário e quatro de creche. Duas salas para as crianças entre um e dois anos - salas azuis, e duas salas para os meninos entre os dois e os três anos – salas laranja. Cada sala tem uma casa de banho e zona de higiene das crianças.

A parede do fundo da sala é de vidro e tem uma porta para o exterior, pelo que é bem iluminada. Tem ainda iluminação artificial, agradável, para quando a luz natural é insuficiente. Existem áreas de trabalho bem definidas respeitando o modelo adoptado, o modelo High/Scope. Uma mesa redonda com cadeiras para enfiamentos e trabalhos individuais ou de pequeno

grupo, a área da cozinha e dos bebês, a área da leitura com um móvel para livros, dois sofás de espuma e um tapete, a área dos blocos e dos carrinhos e a piscina de bolas. Durante o sono a sala é arrumada de modo a colocar os catres das crianças sempre no mesmo local. (Anexo B)

O refeitório obedece a normas rígidas de funcionamento, havendo uma separação bem definida entre a zona de comida e a zona de sujos. É um sistema funcional e higiénico. Ai existem quatro mesas, uma para cada sala, ao nível das crianças e cadeiras altas para as crianças que ainda têm dificuldade em ficar sentadas em cadeiras à mesa. É bem iluminado com janelas amplas a toda a volta da sala e tem também iluminação artificial adequada quando necessária.

Existe um salão com diversas estruturas de espuma para trepar, brinquedos e triciclos, assim como uma zona exterior, relvada na sua maioria. Esta tem contacto directo com as salas de creche e está equipada com baloiços para as diferentes idades, escorregas, um balancé, duas casinhas com cadeiras, mesas, arcos e bolas.

4.2.2 Rotina diária

A rotina das crianças está bem definida para facilitar a sua adaptação e o bom funcionamento da sala. Começa com o acolhimento das crianças das duas salas até às 9h, horário em que chega a educadora. Durante esse tempo as crianças podem comer fruta e bolachas. Quando os grupos se separam, as crianças sentam-se na área da leitura para ver em grupo quem veio à escola, sendo marcadas as presenças com as fotografias das crianças num quadro que fica à entrada, dentro da sala. Cantam-se os “bons dias” a todas as crianças e passa-se para o tempo de grande grupo onde se desenvolvem atividades como leitura de histórias, música ou quando passei a intervir com o grupo, atividades motoras. Depois, enquanto o grupo vai para as áreas, algumas crianças vão para a mesa fazer as atividades de pequeno grupo. O número de crianças depende consoante a atividade a realizar. Segue-se o momento de beber água e de preparar para ir para o refeitório. Depois do almoço as crianças fazem a higiene, lavando as mãos e a cara, mudam-se fraldas e preparam-se para a sesta. Depois do sono e da higiene preparam-se novamente para ir para o refeitório bebendo água e colocando os babetes. Depois do lanche é hora de brincadeira livre com brinquedos que costumam estar guardados durante o dia até às 17h, hora em que mudam para a sala do lado e brincam com as crianças da outra sala até os encarregados de educação as virem buscar.

Capítulo III – A investigação e o processo de intervenção

5. Dimensão investigativa de intervenção pedagógica

Para a realização do projeto de intervenção pedagógica em contexto, a metodologia utilizada foi a investigação-ação. Os fundadores desta metodologia foram John Dewey e Kurt Lewin. A sua definição está em construção pelo que devemos ter em conta as definições de vários autores para que esta seja o mais completa possível.

Este é um *“termo genérico para referir um grupo de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social.”* (Latorre, 2008, p. 23)

Implica melhorar uma situação ou problemática, fazendo uma investigação e posteriormente desenvolvendo uma acção que irá atuar sobre a situação observada, modificando-a.

Segundo Lomax (1990) (citado por Latorre) *“é uma intervenção na prática profissional com a intenção de ocasionar uma melhoria.”* (Latorre, 2008, p. 24)

Para Grundy e Kemmis (1988) (citado por Máximo-Esteves, 2008) *“Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas.”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 21)

É uma prática realizada por professores com a finalidade de melhorar a sua prática lectiva através de ciclos de acção e reflexão. (Latorre, 2008)

Segundo John Elliott (1991) (citado por Máximo-Esteves, 2008) investigação-ação é o estudo de uma situação social no com intenção de melhorar a qualidade de ação.

Halsey (1972) (citado por Cohen e Manion, 1990, p. 186 citado por Máximo-Esteves) afirma que investigação-ação é uma pequena intervenção no funcionamento do mundo real e uma reflexão sobre os efeitos de tal intervenção. Articula simultaneamente a dimensão prática e teórica e é entendida como um processo e não um produto.

James MacKernan (1998) (citado por Máximo-Esteves, 2008) considera duas dimensões na investigação-ação a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção. Investigação e observação de uma problemática que se pretende melhorar. Define-se o problema, determina-se um plano de acção e faz-se a avaliação da intervenção realizada. Deste modo permite-se melhorar a prática. (Máximo-Esteves, 2008)

É um modo de aprender fazendo. Identificado um problema ou situação, planifica-se uma ação ou série de atividades para tentar solucioná-lo. Faz-se então uma reflexão sobre os resultados obtidos, podendo renovar o ciclo de planificação, observação e reflexão caso não se tenham adquirido os resultados desejados. (O'Brien, 1998)

Segue-se a apresentação da intervenção pedagógica que demonstra o processo acima descrito.

6. Processo de intervenção em Jardim de Infância

6.1. Observação do contexto e identificação da problemática

O tema para o projeto surgiu da observação do grupo de crianças, do interesse que estas demonstraram pelos jogos e do entusiasmo que exprimiram por esta atividade.

O tempo melhorou no início de Março e com ele aumentou nas crianças o desejo de sair para o exterior e jogar, seja à bola, às caçadinhas ou a algum jogo que tenham feito com a educadora. Quase todos os dias pediam “Podemos ir para o campo?”

Na primeira sexta-feira, de observação, o dia estava bonito e, a pedido das crianças, a educadora achou que era um bom dia para ir para o campo de jogos exterior fazer um jogo. As crianças ficaram excitadas e felizes. O jogo foi explicado e jogado mas pude observar que existia uma falha na compreensão e respeito pelas regras impostas pelo jogo, assim como grande dificuldade em controlar o movimento ou a imobilidade.

Nesse mesmo dia observei que as crianças no intervalo, decidiram autonomamente jogar novamente ao jogo, embora não se tenham conseguido organizar muito bem.

Numa oportunidade em que fiquei só com elas, levei-as para a sala exterior coberta para jogar à “Linda falúa”. O jogo correu bem até ao final, tendo uma das equipas perdido e, como é normal, a outra ganhou. Foi a confusão no grupo, tendo havido mesmo uma criança que bateu noutras que até estavam sossegadas. Quando lhe perguntei porque o tinha feito a resposta foi “Porque eu perdi.”. Vi que era uma dimensão a explorar pois durante o seu desenvolvimento as crianças terão que enfrentar contrariedades e quanto mais cedo souberem lidar com isso melhor.

Para o dia do Pai foi feito um Jogo do Galo para oferecer ao pai. As crianças mostraram-se novamente muito interessadas, jogando entre elas este novo jogo de mesa.

Em conversa com a educadora, soube que as crianças reagiam muito bem aos jogos embora não tenham muitas oportunidades de os explorar. Sendo esta uma área de extrema importância, e estando as crianças a pedir regularmente para ir jogar para o exterior, partiu daí a ideia de explorar o Jogo dando ênfase ao movimento e às regras. Achei interessante implementar uma pesquisa a ser realizada pelas crianças junto das famílias, sobre os jogos que se jogavam no tempo de pais e avós. Essa pesquisa seria organizada numa colectânea de jogos em livro que posteriormente poderia ser consultada. É uma forma atrativa de aproximar gerações e estreitar os laços escola-família.

6.2. Definição de objetivos

Para delinear o meu plano de acção nesta temática senti a necessidade de definir os objetivos a alcançar. De entre muitos outros que foram alcançados foram estes a que dei prioridade:

-  Desenvolver a interacção social dentro do grupo e com os adultos;
-  Promover um clima social positivo;
-  Promover espaços para propor ideias e falar sobre o tema com os seus pares;
-  Ampliar os conhecimentos do grupo em relação aos jogos;
-  Criar situações de jogo lúdico com regras;
-  Possibilitar oportunidades de explorar o corpo através do movimento;
-  Desenvolver a motricidade fina;
-  Saber ganhar e perder
-  Estreitar os laços intergeracionais.

6.3 Estratégias de intervenção

Para conseguir atingir os objetivos propostos, comecei por fazer a apresentação do projeto às crianças, organizando um debate para registar as suas ideias. Foi também escrita uma carta dirigida aos pais, de modo a dar conhecimento do projeto e pedir a sua participação na recolha de jogos da sua infância. Deste modo a família pôde integrar-se no projeto, criando diálogo intergeracional. Essa carta foi decorada com o jogo que as crianças mais gostavam de jogar e distribuída aos encarregados de educação.

Durante os tempos de grande grupo foram planeados jogos de regras no exterior. Ao mesmo tempo que experimentavam jogos de movimento e atenção foi possível demonstrar ativamente a importância das regras no jogo e na vida em sociedade. As crianças compreenderam a necessidade adotar certos comportamentos quando as atividades a desenvolver são fora da sala. Foram também desenvolvidos alguns jogos dentro da sala.

Além dos jogos planeados por mim, tendo em conta as características das crianças, foram criadas situações em que se puderam jogar alguns jogos trazidos pelas crianças, resultado das recolhas efectuadas pela família. Deste modo puderam experimentar os mesmos jogos que os seus pais ou avós jogaram quando eram mais novos, demonstrando assim a importância dos jogos tradicionais. Durante os tempos de pequeno grupo foram levadas a cabo diversas atividades para desenvolver a motricidade fina, como amachucar pedacinhos de papel para preenchimento de imagens, recorte com tesoura ou modelagem com pasta de modelar.

Por fim, para que deste projeto fosse produzido um elemento duradouro, além das aprendizagens realizadas pelas crianças, foi planeada a criação de um livro de jogos. Neste livro foram compilados jogos recolhidos pelas crianças juntamente com as suas famílias. Os jogos que foram aprendidos e jogados pelas crianças foram, em grande grupo, descritos por elas, lembrando as regras de cada jogo e posteriormente, também por elas ilustrados e incluídos no livro. Nas ilustrações consegui que participassem crianças de todas as idades. Incluíram-se ainda no livro alguns jogos recolhidos por mim, para que depois da intervenção no contexto as crianças pudessem experimentar mais jogos com a educadora. Através das descrições dos jogos as crianças aprendem também a respeitar a vez dos colegas, a falar e escutar os outros, regras de convivência essenciais em sociedade.

De seguida serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas com as crianças que demonstram as suas reações e evolução.

Jogo da Lagarta

No tempo de grande grupo, depois do intervalo, fui ter com as crianças e chamei-as para o campo de jogos. As crianças que estavam a jogar à bola disseram que queriam continuar a jogar, mas depois de falar com eles consegui fazer com que se sentassem com o resto do grupo, embora se mostrassem contrariados. Não era normal ficarem no exterior com jogos estruturados. Quando todo o grupo estava sentado no círculo do meio campo expliquei que

íamos começar a fazer alguns jogos e que, quando fossemos para o campo exterior, deveriam sentar-se onde estavam agora para que tivéssemos o máximo de tempo possível para jogar.

A curiosidade foi aumentando e começaram a perguntar a que é que íamos jogar. “Ao jogo do urso?” (A.L. 5 anos), que tinham jogado duas semanas antes com a educadora, “Às caçadinhas?” (H. 3 anos). Disse-lhes então que seria um jogo parecido com as caçadinhas mas que tinha regras diferentes e que tinham que ter muita atenção para ouvir as regras e ficarem a saber como jogar.

É um jogo de apanhada em que os jogadores, à medida que vão sendo apanhados, dão as mãos formando uma corrente para apanhar os outros jogadores.

Tem regras muito simples, a lagarta não pode apanhar ninguém, caso se parta (soltam as mãos da corrente de jogadores) e ninguém pode passar as linhas do campo (uma vez que ficou definido que só se ia jogar numa metade do campo de jogos).

Depois de explicadas as regras fui pedindo às crianças para me explicarem o jogo, garantindo assim que tinham compreendido as regras e combinámos um sinal para parar o jogo (palmas).

Escolhi uma criança mais velha para iniciar o jogo e a lagarta foi começando a crescer. No início foi preciso parar o jogo várias vezes, pois a lagarta partia-se e ia metade para cada lado não obedecendo à regra. Era preciso estar sempre a avisar. Para ajudar à estratégia, quando já quase todas as crianças tinham sido apanhadas, a educadora sugeriu que ela ficasse numa ponta e a criança que tinha começado o jogo na outra, de modo a proteger os mais novos e fazendo com que todos se movessem na mesma direção. Começámos a explicar-lhes que podiam desenvolver estratégias para o jogo, mas para isso era preciso que trabalhassem todos juntos.

O primeiro jogo terminou, com alguma ajuda minha e da educadora, e assim que ficou só uma criança por apanhar pediram para jogar de novo. Estavam todos extremamente entusiasmados com o novo jogo. Continuaram a jogar e, quando já estavam a jogar pela terceira vez, deixou de ser preciso chamá-los à atenção quando se desrespeitavam as regras pois eles próprios paravam o jogo quando era necessário e faziam cumprir as regras estipuladas.

Quando acabaram de jogar bati as palmas para que ouvissem e chamei o grupo para que se sentassem no círculo do meio campo. Perguntei se achavam que as regras eram importantes, ao que responderam “Sim para sabermos jogar.” (A. 5 anos), “Se não jogarmos bem o jogo tem que estar sempre a parar” (T. 5 anos).

Este é um jogo que se pode tornar muito complexo dado o número de crianças que formam a lagarta, principalmente para o fim do jogo. No entanto as crianças, que no primeiro jogo tiveram que parar várias vezes, foram-se organizando e compreendendo a dinâmica do jogo de modo que, no final, o mesmo decorreu perfeitamente bem. Foi um dos jogos preferidos das crianças do grupo, tanto pelas mais velhas como pelas mais novas, e foi jogado por elas nos tempos de intervalo e depois de acabar a minha intervenção.

Ao fazer a descrição do jogo para o livro dos jogos as crianças conseguiram ser muito diretas e concisas na explicação tendo havido a participação de várias crianças. Nesta primeira descrição foi preciso parar várias vezes para que compreendessem que enquanto um fala os outros têm que ouvir e esperar pela sua vez.

Jogo das Formas do Corpo

Ao voltarem do recreio, as crianças sentaram-se comigo no tapete. A educadora estava a organizar as prendas para o dia da Mãe, pelo que lhes foi explicado que eu iria com eles para a sala exterior enquanto algumas crianças ficariam com a educadora para acabarem as prendinhas.

Como já tinha sido acordado antes, lembrei que, ao chegarem ao exterior teriam que se sentar ao longo da parede até saberem qual seria a atividade desse dia. (Normalmente, quando cheguei à instituição, a reação das crianças era correr e gritar pelo espaço.)

Ao chegar à salinha exterior, todas as crianças se foram sentando excepto três rapazes que, depois de chamados à atenção se sentaram com os colegas. O jogo não seria tão mexido como o da lagarta ou outros que conheciam. Este jogo estava pensado para respeitar regras e para que tentassem ficar imóveis depois de lhes ser explicado o modo como se deveriam posicionar. Num saquinho estavam vários papelinhos com figuras geométricas simples como o quadrado e o triângulo, passando a mais complexas, casas, árvores... A criança deveria chamar colegas e dizer como se deveriam deitar no chão para recriar a imagem. No fim, as crianças que não entrassem na imagem teriam que adivinhar a forma representada.

Neste jogo, a criança que dá as direções aos colegas desenvolve a noção de espaço, pois tem que saber onde e como colocar o colega. As crianças que participam na figura aprendem a conhecer melhor o seu corpo tendo que ficar imóveis quer deitados a direito quer curvos.

Comecei pelas figuras mais simples para as crianças mais novas para que todos tivessem hipótese de jogar. Dado que era um jogo mais demorado e que, antes de sairmos tivemos que organizar quem ficaria inicialmente a acabar a prendinha da mãe, restou pouco tempo para que a maioria jogasse. Depois de almoço, como ainda era preciso acabar as prendas, a educadora sugeriu que nesse dia ficássemos a fazer jogos na salinha. Assim que chegámos ao exterior e se sentaram todos pediram “Vamos jogar ao mesmo jogo” (M. 5 anos), “O jogo das formas” (R.C 4 anos), “Vamos continuar a jogar ao mesmo” (I., 4 anos). Assim, e como tinha muitas imagens continuámos o jogo. Durante todo o processo, um menino de cinco anos reclamava que tudo era muito fácil. Fui controlando o tempo e, quando faltava meia hora para entrar chamei-o e dei-lhe uma figura composta que, pelas minhas contas iria precisar de todas as crianças.

As crianças acharam muito divertido porque estava a levar algum tempo e ele continuava a chamar colegas. “Já está?” perguntavam, “Não, ainda falta.” Quando acabou só sobrava ele. Perguntei então às crianças da figura o que seria que elas representavam. Foram dizendo o que era consoante a figura a que pertenciam. “Um círculo!” (A. 5 anos) “Somos nós aqui.”, “Um quadrado dentro de outro” (B. 5 anos), “Um triângulo” (A.L. 5 anos).



Figura 1. Figura composta com todas as crianças

Com o decorrer do jogo não houve excesso de barulho apenas o chamar e dizer como e onde se deitar e as crianças saíam do seu lugar e voltavam a sentar-se tranquilamente sem que tivesse que lhes dizer nada.

A descrição do jogo contou com a participação das crianças mais velhas. Foi-lhes mais complicado explicarem-se mas, pegando no que cada um ia dizendo, conseguiram chegar à descrição final.

Este foi um jogo com apenas uma regra muito simples, depois de estar no lugar não se podem voltar a mover. Conseguiram cumpri-la sem problemas, mesmo os mais novos, e mostraram ter-se divertido muito.

Jogo do Gato e do Rato

Para jogar este jogo é necessário fazer uma roda em pé. É escolhido um rato que fica no meio da roda e um gato que fica fora da roda. O gato tem que apanhar o rato. Quando começa o jogo, o gato pode entrar na roda por onde quiser, mas a partir daí tem que usar as mesmas saídas e entradas que o rato. Para facilitar as crianças da roda dão as mãos e levantam-nas identificando as passagens.

É um jogo que requer bastante atenção, para o rato que tem que fugir, para o gato que tem que o apanhar e entrar e sair pelo mesmo sítio que o rato, e para as crianças que estão na roda, que têm que ver se o jogo está a ser jogado sem quebrar as regras.

Quando saímos para o exterior as crianças sentaram-se logo no círculo do meio campo como combinado. Estavam ansiosos por saber qual seria o jogo desse dia. Expliquei as regras e fizemos uma jogada para exemplificar. Compreendido o jogo começámos a jogar. Foi escolhida uma criança para ser o rato e uma para ser o gato. Logo que começámos, o gato não entrou na roda para seguir o rato, a A. (5 anos) disse “Anda, tens que entrar na roda.”. Durante todo o jogo foram as crianças que controlaram o cumprimento das regras. Apenas as crianças mais novas, de três anos, tiveram alguma dificuldade em entrar e sair da roda andando a correr apenas à volta da roda.

A descrição foi um pouco confusa, foi preciso organizar as crianças para que falassem na sua vez. As crianças mais novas ficaram sossegadas durante as descrições acrescentando regras como não empurrar.

Jogo dos Feijões

Este foi um jogo recolhido por uma das crianças. Ao ser apresentado ao grupo levantou um grande interesse por experimentar. É um jogo mais competitivo pois trata-se de ver quem consegue passar os feijões mais rapidamente de um copo para outro com recurso a uma palhinha. Assim combinámos que iríamos experimentar este jogo nessa semana. Uma vez que as descrições dos jogos feitas no tempo de grande grupo, foram gravadas, restou bastante tempo livre para fazer o jogo.

Os copos, feijões e as palhinhas já tinham sido trazidos anteriormente. Era só organizar as crianças. Na mesa maior foram colocados os materiais lado a lado e todas as crianças se puseram à volta da mesa para ver. Começaram a jogar as duas crianças mais velhas.



Figura 2, 3 e 4 – Jogo dos Feijões

Foi-lhes dada hipótese de experimentar primeiro a técnica de transportar os feijões. Para alguns, inicialmente, foi um pouco difícil pois em vez de sugar pela palhinha sopravam os feijões. No entanto, rapidamente ultrapassaram as dificuldades e os jogos decorreram com animação. Foram feitas eliminatórias de modo a ficarem apenas dois jogadores no final.

Embora só pudessem jogar duas crianças de cada vez os colegas ficaram a ver e a apoiá-los sem que houvesse conflitos entre eles. Foi jogado mais de uma vez e, com exceção de um menino, as outras crianças de três anos não quiseram experimentar ficando apenas a ver.

Jogo das Pistas

Este jogo foi pensado para o final da intervenção. É um jogo lúdico que estimula a atenção, o espírito de cooperação e trabalho em equipa. Por todo o espaço exterior foram colocadas pequenas imagens diferentes, cinco grupos de imagens referentes a um bolo. Dentro da sala foram estabelecidas equipas, previamente organizadas de modo a serem o mais equilibradas possível, que teriam que encontrar uma imagem de cada e colocá-las numa folha de EVA de modo a adivinharem o que seria a palavra a que se referiam. As folhas de EVA tinham diferentes cores consoante os grupos e nelas já estavam cinco partes de velcro preparadas para colar as imagens. Havia duas regras neste jogo de pistas, os grupos tinham que andar sempre juntos e, se encontrassem uma imagem repetida não lhe podiam mexer.

As crianças adoraram o jogo mas não cumpriram a primeira regra de se manterem juntas, tendo criado confusão com imagens repetidas que eram encontradas por membros do mesmo grupo. No entanto, todos alcançaram o objectivo final do jogo, encontrar as pistas e descobrir o seu significado.

Como a primeira vez que jogaram não tinham cumprido as regras, decidi fazer o jogo novamente com diferentes pistas. Depois de as esconder pelo exterior fui falar com as crianças pedindo que me explicassem o jogo e que me dissessem as regras. Dessa vez expliquei que os grupos teriam que ir de mãos dadas para que ficassem mesmo juntos. O jogo correu melhor visto que ninguém tirou imagens repetidas e os grupos se mantiveram juntos. A decisão para

chegar à palavra final foi mais complicada, era Pirata e alguns grupos tiveram que conferenciar um pouco até lá chegarem. Deu para ver quem via desenhos animados com piratas pois foram os primeiros a desvendar as pistas.

Este jogo de adivinhas pode ser realizado com qualquer tipo de pistas e, além de desenvolver o espírito de trabalho de equipa ajuda também a desenvolver o raciocínio dedutivo.

6.4 Reflexão geral da intervenção pedagógica

“Para crianças em idade pré-escolar, a acção – movimento – é a chave para compreender e adquirir conhecimento.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 626)

O Jogo, o Movimento e as Regras são os três elementos englobados pelo projecto levado a cabo com o grupo de crianças. Nele se incluiu também o jogo tradicional e o jogo jogado pelos pais e avós, pois permitiram fazer a ponte entre gerações. A criação de um livro de jogos com as explicações e ilustrações dos jogos feitas pelas crianças foi a conclusão natural do projeto, pois permitiu perceber até que ponto tinham sido interiorizadas as aprendizagens pretendidas.

Este grupo de crianças era ativo e bem comportado, embora não mostrasse saber respeitar regras no exterior. A agravar, o ano foi muito chuvoso, o que também não contribuiu para a realização de muitas atividades fora da sala. Durante a observação do grupo apercebi-me do interesse que tinham por jogos tendo decidido fazer a minha intervenção nesse sentido.

Gurgel considera que os jogos de regras, que se jogam em grupo de acordo com normas preestabelecidas, com vista a um objetivo, são importantes na Educação Infantil. Não só porque podem mostrar que as restrições representam desafios divertidos, mas também porque desenvolvem questões importantes, como a adequação a limites, a cooperação e a competição. (Gurgel, 2013)

As crianças de três anos afastavam-se regularmente do resto do grupo dizendo que corriam com muita força e empurravam. *Espaços internos e externos amplos, como salões, salas e corredores vazios, são utilizados para as ditas brincadeiras livres, que na falta de brinquedos ou áreas estimulantes, favorecem correrias e empurrões.* (Kishimoto) Eram assim os jogos que tinham, desordenados para quem está de fora e ordenados dentro da ordem criada por eles.

Ao fazer um jogo com eles, no intervalo, apercebi-me também que tinham muito mau perder, tendo havido mesmo uma situação de agressão por parte de uma das crianças. Por

todas estas questões parece-me que o projeto estava bem adequado a este grupo e que tinha boas hipóteses de trazer mais-valias às crianças.

Mostraram-se muito interessadas em fazer uma recolha de jogos para poderem guardar e consultar sempre que quisessem fazer um jogo diferente. Comecei por delimitar regras de comportamento no exterior, tanto no campo de jogos como na sala coberta. Depois insisti na importância das regras para se poder jogar a um jogo, correctamente, de modo divertido e fui parando os jogos sempre que havia quebra de regras, até que as crianças o fizessem por si próprias.

Por fim fiz uma repetição das regras ao pedir às crianças que me descrevessem os jogos para a criação do livro. Notou-se uma evolução nas crianças a todos os níveis. As crianças passaram a sentar-se nos locais combinados assim que saíam para o exterior, embora tenha havido uma fase de transição em que primeiro era preciso chamá-los e depois em que a maioria se sentava, mas havia sempre alguns rapazes que corriam. Começaram a chamar pelos colegas quando não cumpriam as regras, sendo sempre extremamente exigentes no cumprimento das regras dos jogos. Mostraram-se sempre ansiosos e entusiasmados por saber quais seriam os jogos a aprender nessa semana e pediam para jogar os seus favoritos, sempre que havia algum tempo “morto”. Na descrição dos jogos eram participativos e, em grande grupo, discutiam a ordem de acontecimentos para que se registasse o jogo da melhor maneira.

No final, o livro ficou com três capítulos: “Os nossos jogos” – jogos descritos pelas crianças, “Os jogos que recolhemos” – jogos trazidos pelas crianças recolhidos junto das famílias e “Mais jogos” – jogos que recolhi de livros, na sua maioria tradicionais, e que deixei para mais opções de escolha. *“A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo.”* (Gandini e Goldhaber, 2002, p.150 in Parente p.15) A criação do livro com as ilustrações dos jogos realizadas pelas crianças é um modo de documentação das atividades realizadas que pode ser exposto ou consultado sempre que se determinar.

Nas semanas que passei com estas crianças tentei dar-lhes alternativas aos jogos que tinham para que todos pudessem jogar e explicar-lhes que as regras formais eram tão importantes como as regras que eles próprios criam nas suas brincadeiras, uma vez que as regras dos jogos relacionam-se com as regras morais e culturais da sociedade em que se inserem as crianças. (Cordazzo & Vieira, 2007) *“...os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de*

compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (Ministério da Educação, 1997, p.61)

Reverendo o processo estou convencida de que consegui alcançar os objetivos a que me propus. As crianças além de se tornarem mais regradas no exterior também se controlavam mais no interior da sala cumprindo as regras definidas pelo grupo na sala.

Partindo da predisposição para os jogos notei também um maior entusiasmo pelas atividades seguintes dentro da sala. O tempo passado no exterior serviu de factor motivacional para todas as outras atividades. Os recreios também foram mudando tendo sido adotados alguns jogos de roda como a “Machadinha” e o “Bichinho” que juntaram o grupo na mesma brincadeira. Tal como referido no primeiro capítulo o jogo desenvolve a criança ao nível afectivo, social e cognitivo. Este desenvolvimento foi visível nestas crianças através das suas relações pessoais e das suas reacções e estratégias desenvolvidas nos jogos. Foi a confirmação do pensamento de Gurgel, 2013, citado por Cordazzo & Vieira 2007, que considera que à medida que as regras se lhe tornam familiares, a criança desenvolve uma visão mais ampla e percebe que isso ajuda a dominar os truques e jogar melhor. (Gurgel, 2013) (citado por Cordazzo & Vieira 2007)

Os jogos desenvolvidos permitiram desenvolver a motricidade fina assim como a global dando hipótese às crianças de se exprimirem livremente explorando o seu corpo *“trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. – podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direcções. A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global.”* (Ministério da Educação, 1997, p. 60)

O espaço exterior do campo de jogos passou a ser visto como mais um local de atividade agradável, saudável e lúdica uma vez que até essa altura era apenas um local para jogar à bola ou para correr à volta do campo, atividades que mais de metade das crianças abandonava nos primeiros minutos indo sentar-se encostados ao muro do campo.

Tirando o primeiro dia, em que os rapazes reclamaram por não poderem jogar mais à bola, não voltei a ouvir uma criança reclamar por ir para o exterior fazer um jogo. Isto demonstra que, mesmo sendo propostos pelo adulto, os jogos de regras podem ser ensinados a crianças mais novas e que são muito bem aceites embora Piaget os coloque a partir dos 6/7 anos.

As crianças tinham noção que haveria um dia e uma hora para fazer jogos durante essa semana, já contavam com ela. Deixaram de perguntar quando podiam ir para o exterior pois já sabiam que isso já fazia parte da sua rotina semanal. Um dos jogos trazidos pelas crianças é um jogo que pode ser feito no interior. Desde que o aprenderam, em vez de pedirem para cantar uma canção como faziam sempre que havia um tempo de espera, passaram a fazer o jogo do Bichinho.

Durante todo o tempo da intervenção nunca o jogo foi referido como algo com a finalidade de haver um vencedor. O jogo era um processo lúdico durante o qual não podiam deixar de cumprir regras para que todos soubessem jogar corretamente. Apenas o Jogo dos Feijões se desenvolveu como competição embora no final, o facto de haver um vencedor não foi exaltado. Todos foram valorizados pelo seu esforço no final. Em nenhum jogo houve confrontos por um ter ganho ou perdido como houve na primeira vez que fiz um jogo com o grupo.

Poderia ter realizado mais que um ou dois jogos por dia/semana e repeti-los mas, percebi logo na primeira intervenção que ao aprenderem um jogo as crianças preferem jogá-lo mais vezes, aperfeiçoando o seu modo de jogar, em vez de aprender um jogo novo. Assim, achei que era do interesse das crianças explorar bem um jogo de cada vez em vez de vários e repeti-los ao longo do tempo. Os jogos escolhidos foram determinados pelas capacidades e características do grupo. De inúmeros jogos escolhi alguns que me pareceram mais adequados pela necessidade de jogar em grupo, tornando o grupo mais coeso e com atenção e cuidado com os mais novos, jogos de atenção, de roda e jogos tradicionais (alguns já conhecidos pelas crianças). Tive também em atenção planear alguns jogos mais calmos, que permitissem o retorno à calma, após jogos muito movimentados. Deste modo as crianças não voltavam ao interior tão excitadas com os jogos e fazia com que o seu corpo voltasse a um estágio de tranquilidade. Impedia também que fizessem muito barulho, incomodando as aulas do 1º Ciclo.

Durante a intervenção no contexto, as crianças, tiveram oportunidade de se envolverem em experiencias-chave do modelo High/Scope, desenvolvendo capacidades relativas ao movimento. Refiro algumas mais relevantes como: *“Movimentar-se com/sem Locomoção”*, *“Descrever o Movimento”* e *“Mover-se de Acordo com Instruções”*. (Homann & Weikart, 2011, p. 456)

Por tudo isto, não tenho dúvidas de que o projeto foi sido bem-sucedido. Estou convencida, contudo, de que seria necessário dar continuidade às aprendizagens levadas a cabo

pois se não houver continuação correm o risco de esquecer e voltar a comportamentos anteriores.

Passadas semanas depois de ter acabado a minha intervenção voltei ao Jardim de Infância para levar mais uns jogos que me tinham sido entregues por uma criança no meu último dia e para visitar as crianças. Fiquei muito feliz por saber que continuavam a fazer jogos todas as semanas e que consultavam regularmente o livro dos jogos para aprenderem e experimentarem jogos novos.

7. Processo de intervenção em Creche

7.1 Observação do contexto e identificação da problemática

Devido à diferença de idades e conseqüente desenvolvimento, não era viável fazer o mesmo tipo de jogos com as crianças da creche. Este nível etário encontra-se associado ao jogo simbólico, de faz de conta, sendo o brincar extremamente importante para o seu desenvolvimento. Estão também a aprender a brincar em grupo e a partilhar, o que ainda lhes é muito difícil. Os tempos de concentração são muito reduzidos, não conseguindo ficar à espera pela explicação do que vai ser realizado sem que o grupo disperse o seu interesse. Conseqüentemente as atividades têm que ser planeadas para um tempo reduzido e mesmo assim, corre-se sempre o risco de nem todas as crianças se entusiasmarem por elas.

Foi necessário adaptar as atividades a realizar com as crianças. Decidi trabalhar mais a motricidade fina e também o movimento e o conhecimento do corpo. As crianças estão numa fase em que acabaram de adquirir o andar e em que o equilíbrio é muito importante.

As capacidades de trepar e saltar precisam de ser estimuladas, assim como andar e transportar objectos nas mãos para treinar o equilíbrio.

"Para os bebés e crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem." (Post & Hohmann, 2011, p. 43)

Foi construída uma caixa de jogos para o grupo, para arquivar todas as atividades motoras realizadas pelas crianças e que, em vez de ilustradas por elas, tem as suas fotografias. Para que esta caixa não fosse simplesmente um acessório com que as crianças não se relacionassem, decidi envolvê-las ativamente na sua decoração revestindo-a com bolinhas de papel amachucado feitas pelos meninos.

Dialogando com a educadora obtive um melhor conhecimento do grupo, que completei através da consulta das tabelas de desenvolvimento motor dos 6 aos 36 meses, de modo a poder compreender melhor as aquisições motoras das crianças e as suas limitações. Este conhecimento foi imprescindível para poder organizar as atividades.

Observando o grupo, e com base nas informações recolhidas, pensei em fazer atividades que permitissem desenvolver o conhecimento de si próprio assim como as capacidades acima referidas.

7.2 Definição de objectivos

Como objetivos a alcançar na valência de creche foram definidos os seguintes:

-  Desenvolver o conhecimento de si próprio e do seu corpo
-  Desenvolver a motricidade fina
-  Possibilitar oportunidades de explorar o corpo através do movimento
-  Desenvolver o equilíbrio e a segurança no andar

7.3 Estratégias de intervenção

De modo a desenvolver os objetivos a que me propus, comecei por observar o grupo e ver quais os seus interesses e necessidades e tentar compreender os diferentes níveis de desenvolvimento dentro do grupo.

“Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação...” (Parente, p. 5)

Tendo isso em conta, no início da intervenção e de modo a ver qual a reação do grupo a um jogo com regras simples, realizei um jogo com bolas. Verifiquei que a sua compreensão foi diferente conforme os diferentes níveis de desenvolvimento. Logo me apercebi que estaria a propor atividades um pouco mais exigentes do que o ideal, tendo em conta a idade e o desenvolvimento dos diferentes elementos do grupo em causa uma vez que o tempo de explicação das regras é muito longo para a sua concentração na atividade.

Passei então a fazer atividades mais livres, apenas com regras implícitas, que permitissem às crianças brincar e explorar o espaço e o corpo de forma espontânea. Desenvolveram-se atividades de grande grupo e de pequeno grupo. Estas, foram planeadas de

acordo com interesses que surgiram e que foram sendo observados, como a vontade de saltar em cima das estruturas, transportar objetos ou dançar. Foram inseridos brinquedos para incentivar à brincadeira, como as bolas e os balões. A música também esteve presente com frequência como forma de complementar as atividades de expressão.

Tal como aconteceu em contexto de Jardim de Infância, na rotina semanal passou a haver lugar para as atividades de expressão motora, o que permitiu às crianças saber que tipo de atividades iriam realizar.

Segue-se a descrição de algumas das atividades desenvolvidas com o grupo durante a intervenção no contexto de creche.

Jogo de movimento com bolas e cores

Este foi o primeiro jogo a ser realizado com as crianças, de modo a ver qual a sua reação a um jogo de regras. Num cesto foram colocadas oito bolas coloridas misturadas: 4 azuis e 4 vermelhas. Um pouco mais à frente estavam dois cestos, um azul e outro vermelho.

A criança deveria retirar uma bola e fazer o percurso até chegar aos cestos colocados à sua frente. Nessa altura deveria colocar a bola no cesto correto, consoante a sua cor.

As crianças que ainda não identificavam a cor, ou fizeram o jogo por ser igual ou diferente ou, no caso das mais novas, fizeram-no levando apenas as bolas de um cesto para o outro independentemente da cor dividindo-as aleatoriamente pelos dois cestos. Este jogo foi feito duas vezes. No primeiro dia tinha dois cestos vermelhos com dois lenços coloridos para os distinguir. Isso tornou o jogo um pouco mais complicado. O jogo decorreu muito bem e as crianças mostraram-se ansiosas por jogar. Algumas crianças fizeram o jogo pedindo o meu apoio e dando-me a mão como segurança. Na sua maioria fizeram o jogo corretamente não tendo que as ajudar a escolher as cores. A M. (1 ano e meio) que estava na sua vez de jogar disse para a C. (1 ano e 7 meses), que ia agarrar numa das suas bolas que lhe tinha fugido das mãos, “Não, não, meu!”, tendo a C. que esperar pela sua vez.



Figura 5 - Criança jogando com apoio

Durante a tarde, as crianças encontraram os cestos na sala e estiveram a brincar com o jogo por livre vontade levando as bolas até aos cestos independentemente da sua cor.

No segundo dia, as regras já tinham sido explicadas e os cestos já tinham as cores corretas, um azul e um vermelho.

Neste dia, por sugestão da educadora foram adicionadas quatro bolas amarelas que deviam ficar no cesto de origem (cesto branco). Os mais velhos e os mais desenvolvidos perceberam esta alteração e jogaram correctamente. Os outros jogaram como no dia anterior não ligando à cor das bolas.



Figura 6, 7 e 8 - Crianças jogando jogo de bolas e cores

Amachucar papéis

Esta atividade foi pensada com objetivo de fazer com que as crianças se envolvessem ativamente na elaboração da caixa dos jogos. Assim, e como é uma boa atividade para desenvolver a motricidade fina, as crianças amachucaram pequenos quadrados de papel de seda e papel crepe colorido, com os dedos, fazendo bolinhas. Estas bolinhas coloridas foram utilizadas no revestimento da caixa dos jogos que ficou na sala. Os papéis eram azuis, amarelos e vermelhos, as três cores primárias, pois eram as que estavam a ser mais trabalhadas com crianças, dando-lhes assim mais uma oportunidade de aplicar os seus conhecimentos.

As crianças adoraram a atividade e entretiveram-se a amachucar o tipo de papel de que mais gostavam (crepe ou de seda). Ao pedir papel a B. (2 anos) dizia “Desse não daquele” escolhendo o pape crepe. Observando os papéis o V. (1 ano e 8 meses) disse “Maía não são círculos!” “Não, são quadrados.” respondeu a educadora que estava ao seu lado. Foi necessário retirar os papéis para beberem água e ir almoçar das duas vezes que fizeram a atividade.

Algumas crianças não quiseram ir para o tempo de brincadeira nas áreas ficando na mesa brincando com os pedaços de papéis. Fizeram também explorações como transformar o papel num rolo “Olha, olha!” disse a B. (2 anos) quando se viu com um rolinho nas mãos ou verificar como rasgava o papel percebendo que o papel crepe era mais difícil de rasgar do que o

papel de seda. Quando eram distribuídos os papéis pelas crianças, contávamos alto para ver quantos papéis tinha cada criança. Deste modo fazia-se uma ponte com a contagem matemática, uma vez que as crianças participavam e às vezes pediam, como a L. “Quero quatro.”.



Figura 9 e 10 – Crianças explorando os papéis coloridos

Dança com balões

Para promover o movimento livre e a exploração do corpo, organizei uma atividade de dança com um objeto, o balão. Por motivos de segurança, ficou combinado que, caso algum rebentasse, ninguém tocava para serem apanhados os pedaços. Felizmente nenhum rebentou. Ao som de música infantil, tendo cada criança um balão, dançaram e brincaram livremente com o balão explorando-o com o corpo.

Os balões foram transportados nas mãos, atirados ao ar, atirados para a frente e para trás, pontapeados e explorados com a boca como é normal nestas idades. Uma das crianças chegou mesmo a usá-lo como assento, balançando-se sobre ele. Todos brincaram e usaram o corpo para mexer no balão.

Foi uma atividade muito livre em que as crianças puderam decidir se queriam brincar sozinhas ou com um amigo, partilhando o balão. Algumas crianças abandonaram mais rapidamente a atividade interessando-se por outro brinquedo ou área mas na maioria ficaram com os balões mais tempo do que o esperado, movimentando-se pelo espaço livre.



Figura 11, 12 e 13 – Crianças dançando e explorando o balão

Saltar nos arcos

Esta atividade foi pensada para verificar e desenvolver a motricidade global das crianças. Neste jogo as crianças deveriam saltar dentro e fora dos arcos a pés juntos num circuito de três arcos. Este exercício pode ser abordado de modo diferente, consoante os níveis de desenvolvimento das crianças. As mais desenvolvidas conseguiram saltar a pés juntos todo o percurso sozinhas e, algumas, com as mãos dadas. As que estavam no nível intermédio conseguiram saltar levantando um pé primeiro e depois outro. Logo, temos o mesmo exercício a dar oportunidade de experiência a três níveis diferentes de desenvolvimento motor.

A M.G. foi uma boa surpresa, pois este exercício seria um grande desafio para ela, mas conseguiu ultrapassar as barreiras no seu caminho, ora sozinha, ora agarrando o meu dedo e fez tentativas de saltar com um pé e depois com o outro. As crianças estiverem sentadas dos dois lados do circuito e mantiveram-se sossegadas a ver os colegas durante todo o tempo. Todas estiveram muito interessadas em fazer o circuito, o mais autonomamente possível como se fosse um teste às suas capacidades.

No final puderam saltar os arcos livremente, enquanto não chegava a hora de beber água e ir almoçar, tendo sido necessário retirar os arcos da sala para que se sentassem na mesa.

7.4. Reflexão geral da intervenção pedagógica

A adaptação do projeto a este contexto foi um pouco mais complicada do que alguma vez teria podido imaginar, pois nunca tinha tido contacto com este nível etário e estava longe de compreender as diferenças de desenvolvimento que podem surgir em grupos de níveis etários tão aproximados. O contacto com este grupo fez-me compreender as várias etapas de

desenvolvimento, que só teoricamente conhecia, e como se podem processar a velocidades tão diversas, dentro da mesma faixa etária.

Sendo um grupo que começara a caminhar há relativamente pouco tempo, era necessário melhorar o equilíbrio e possibilitar situações de deslocação diversificada (andar, correr, trepar, saltar). Assim baseei-me mais no movimento para adequar as atividades.

O tempo de concentração das crianças destas idades é muito menor, pelo que as atividades duram pouco tempo e é difícil ter a atenção de todo o grupo. Fizemos um jogo para transportar objetos durante um trajeto curto, brincadeiras de locomoção imitando os animais, dança com um objeto, o balão, e várias atividades de motricidade fina como amachucar papel e massa de farinha para modelar. As crianças foram sempre participativas nas atividades propostas, mostrando muito agrado, especialmente no jogo de transportar bolas para os cestos, na dança com balões, no jogo de saltos nos arcos, no jogo de puzzles, na modelagem de massa de farinha e na pintura com digitinta.

Nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio sensório motor, sendo a brincadeira um factor importante para o seu desenvolvimento, o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. (Silva & Santos, 2009). É através da brincadeira e do jogo de faz de conta que a criança vai experienciar a realidade que a rodeia. Daí ter privilegiado as atividades mais lúdicas e não tão estruturadas como os jogos de regras com que iniciei, deixando de lado os jogos com regras mais complexas. Deste modo podia realizar atividades adaptadas a todas as idades do grupo, podendo sempre elevar o nível de complexidade às crianças mais desenvolvidas.

Não me foi nada fácil encontrar informação teórica sobre a creche e sobre atividades a realizar com idades de 1 - 2 anos pelo que, ao contrário do que aconteceu no jardim-de-infância, não consegui organizar-me numa linha condutora sólida. No entanto, as crianças retiraram o maior prazer das atividades realizadas, tal como se espera numa situação de brincadeira livre. O brincar permite que a criança se movimente, desenvolva os músculos e tenha um maior conhecimento do seu corpo, assim como a noção do espaço que a rodeia. (Cordazzo & Vieira, 2007) Poderia talvez ter enveredado por uma linha de jogos com mais regras como danças de roda e jogos com fitas arcos e bolas, mas confesso que não encontrei base teórica suficiente e tive algum receio de me arriscar num campo que requer um conhecimento muito sólido da atividade física e que não é obviamente a minha especialidade. Por outro lado o tempo de intervenção é demasiado reduzido para poder arriscar experiências que podem não resultar. Mas

como acredito que a atividade física é extremamente importante em qualquer nível etário, e por maioria de razão quando é necessário estimular o desenvolvimento nestas etapas de crescimento, considere prudente e seguro seguir o rumo que tracei para estas crianças.

Refletindo em todos os passos dados cheguei à conclusão que fiz as minhas aprendizagens e retirei as minhas conclusões para o futuro. Só a título de exemplo gostaria de referir a atividade de dança livre que não correu como esperado, tendo apenas metade do grupo aderido e por muito pouco tempo. Passado algum tempo voltei a fazer uma atividade de dança mas juntei um objeto, o balão. Foi completamente o oposto da primeira atividade, as crianças adoraram brincar com o balão fazendo imensas coisas com ele, brincando sozinhas, a pares ou comigo. Correram, saltaram, dançaram...A atividade teve duas diferenças da primeira. A música desta vez era conhecida das crianças e introduzi um brinquedo, seguindo a sugestão de Cordazzo & Vieira, 2007 que considera que a função do brinquedo é a brincadeira tendo como objetivo estimular a brincadeira e envolver a criança nesta atividade. (Cordazzo & Vieira, 2007) Percebi que neste nível etário é extremamente importante utilizar materiais motivadores para as crianças, de modo a que se empenhem numa mesma atividade que poderia ser realizada sem ele, mas sem os resultados pretendidos, como foi o caso.

Durante os tempos de atividades nas áreas e de tempo livre da parte da tarde, costumava ficar a brincar e a observar o grupo para os acompanhar e ver quais os seus interesses. *“Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas dêem resposta às necessidades das crianças e das famílias.”* (Parente, p. 5)

Um deles eram as cores por isso, ao fazer a atividade de amachucar papéis, utilizei as cores primárias para que eles as pudessem identificar. Ao verem a caixa concluída mostraram-se muito contentes. Outro era trepar a uma estrutura de espuma e saltar para o chão. Foi daí que surgiu a ideia de fazer um percurso com arcos.

Poderia ter tentado mais jogos com pequenas regras mas, desse modo, as crianças menos desenvolvidas não iriam acompanhar as atividades pelo que achei que era melhor desenvolver o brincar que é uma capacidade inata na criança. (Wajskop, 1995)

As regras neste caso estão implícitas na brincadeira podendo ser referidas quando estamos a apresentar uma atividade como “Ninguém mexe no balão se ele rebentar” ou “Têm que ficar sentados a ver os amigos jogar, à espera da vossa vez”.

De todas as crianças a que mais se destacou durante o processo foi a M. G. que, por um problema de saúde não pôde ser estimulada a nível motor até ao 1º ano de vida. Assim que entrou para o jardim começou o seu desenvolvimento, mas ainda estava 6 meses atrasada para a sua idade. Na semana de observação da disciplina de Metodologia de Educação em Creche, a menina estava a começar a andar. No início do estágio já andava, embora ainda com o equilíbrio pouco estável.

Ao longo das atividades, a menina conseguiu retirar objetos de um cesto e colocá-los noutra, fazendo um percurso, andar com bolas nas duas mãos, manipular um balão e levantá-lo do chão apenas com uma mão e a ajuda da perna, trepar, subir e descer as estruturas com a mão dada, enquanto só o fazia de gatas no início, ultrapassar barreiras e tentar saltar levantando primeiro um pé e depois outro com ajuda de um dedo.

O seu equilíbrio melhorou, tornou-se mais aventureira, mostrou interesse por segurar a colher da sopa e levá-la à boca no almoço (a sopa era-lhe dada) e comia sem deixar restos na mesa.

Por ter tido um salto tão grande no desenvolvimento, este foi o caso mais visível. Mas temos também a C. que nunca se chegou a mim, embora a educadora tenha explicado que quando ela entrou para a sala também demorou muito a ambientar-se, mas que, durante as atividades e brincadeiras, quis fazer parte de quase todas. E o V. que não gostava de sentir tinta na mão e que na atividade com digitinta pintou a mão e fez a sua impressão no papel.

Tendo em conta estes e outros episódios decorrentes da minha intervenção no contexto, considero que o trabalho desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento motor das crianças, criando espaços e oportunidades de experienciar situações como as descritas no ponto anterior, que são apenas um exemplo de tudo o que foi realizado. Durante a intervenção tiveram também hipótese de desenvolver algumas experiências-chave do modelo High/Scope tais como: *“Desenvolver o sentido de si próprio: Expressar iniciativa e Fazer coisas por si próprio”* e *“Ganhar competência no movimento: Movimentar o corpo todo, Movimentar objetos e Movimentar partes do corpo”*. (Post & Hohmann, 2011, p.39)

Senti mais dificuldades neste contexto do que no jardim-de-infância, muito em especial na adequação da linguagem e tempos de duração de atividades. Suponho que é uma dificuldade que se põe a muitos professores pois não é a primeira vez que oiço comentar a professores experientes a dificuldade de passar de uma turma de 7º ano para uma de 12º ano, precisamente pela necessidade de adequar a linguagem. Obviamente que também deve contar a

apetência e predisposição individual para o ensino de um ou outro nível etário. No entanto, considero que durante a formação da licenciatura seria muito proveitoso ter contacto com a creche nos estágios realizados, para que não se sinta um choque tão grande, tendo em conta que a creche é consideravelmente diferente do jardim-de-infância.

8. Reflexão final

Esta formação foi bastante relevante na minha evolução. Fui muito bem recebida nas instituições em que estive. Todos se mostraram prestáveis e simpáticos. O projeto que propus não foi realizado numa das minhas áreas mais fortes, tanto em interesse como em conhecimentos, o que implicou um estudo mais aprofundado sobre a motricidade infantil e a psicologia do desenvolvimento infantil. Senti que aprendi muito com o processo, desde a elaboração do projeto até pô-lo em prática com as crianças. Moldar-me aos seus interesses e necessidades, foi sem dúvida, um desafio, principalmente ao mudar para a creche com idades tão novas. Tive hipótese de experienciar o dia-a-dia de uma educadora de infância em exercício, o que me deu uma perspectiva de como funcionam tanto uma sala de pré-escolar como uma de creche. Ganhei também consciência de quais as áreas que preciso de melhorar profissionalmente assim como aquelas que me são naturalmente mais fortes.

O meu maior desafio foi o controle do comportamento das crianças, a adequação da linguagem e a tipologia das atividades a implementar. A existência de um educador habitual na sala cria hábitos e regras que as crianças se habituam a cumprir e que têm como referente de autoridade. Quando lhes surge outro educador é normal que experimentem para verificar se o segundo se comporta com o mesmo tipo de autoridade. Algumas podem até revelar comportamentos de rejeição porque os seus afetos estão dirigidos à educadora habitual. Aqui se gera o primeiro embate.

Em contexto de jardim de infância foi assim. Primeiro a habituação de ter um outro adulto responsável na sala e ter que respeitar as suas ordens, depois ter que estabelecer regras em zonas que, por norma, são de brincadeira livre. Descobri rapidamente que, se os jogos e atividades fossem envolventes e interessantes, as crianças comportar-se-iam muito melhor.

Já na creche as dificuldades foram de diferente cariz. Da parte das crianças a questão afectiva resolve-se, na generalidade, mais facilmente, pois chegam-se ao adulto que lhes sorri e lhes dá a mão, ganhando confiança com ele. Da minha parte, como já referi foi a adequação às suas idades, o modo de falar e agir, assim como as atividades a planear. Inicialmente os tempos de espera eram grandes e havia momentos parados nas atividades. Com crianças mais velhas os tempos estão adequados, mas nos mais pequenos é informação a mais que não vai ser retida, pelo contrário torna-se distratora.

Acho que, ao longo do tempo, consegui melhorar alguns aspetos relativamente a esse choque inicial. Também me fui sentindo mais à vontade com os mais pequenos, o que ajudou a que as atividades fluíssem melhor.

Desenvolvi estratégias de comunicação com ambos os grupos, que são tão diferentes, e que me levaram a perceber a importância de sermos nós a esperar pelas suas respostas e não eles pelas nossas, uma vez que isso lhes confere um sentimento de autonomia e competência.

A comunicação entre adultos, assim como com as crianças, provou ser de extrema importância no desenvolvimento do trabalho em equipa. É no trabalho de equipa, e sempre tendo como objetivo a criança, que se obtêm os melhores níveis de criatividade, evitando que as falhas no nosso trabalho. *“O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130)

Na minha opinião o projeto, principalmente em Jardim, para onde foi inicialmente pensado, teve um efeito muito positivo. As crianças tinham poucas atividades físicas e jogos de exterior, em parte por termos tido um ano muito chuvoso, embora também não usassem muito a sala exterior com a educadora em jogos. Isso levou a que as regras nessas áreas não estivessem a ser cumpridas por parte das crianças e que, ao brincarem sozinhas, as crianças apresentassem jogos um pouco brutos para os mais novos que se afastavam para um canto (geralmente à volta da auxiliar).

Já na creche, o projeto teve que ser alterado, para ir ao encontro das necessidades das crianças da sala. Não tanto na aceitação de regras, mas no movimento, dada a sua importância no desenvolvimento de capacidades motoras. Foram realizadas atividades que dessem oportunidades de experimentar situações para o seu desenvolvimento motor.

O modelo High/Scope foi também uma novidade bem-vinda para mim, visto que nos outros contextos onde estagiei na licenciatura não era adoptado. Achei um modelo coerente e eficaz, que se centra na aprendizagem ativa da criança e que apresenta uma rotina muito

consistente. O ciclo planejar-fazer-rever é também, na minha opinião, um modo de dar responsabilidade à criança e permitir que esta raciocine e se expresse sobre as suas ações.

"Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo." (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5)

Foi também muito importante a aprendizagem de técnicas de observação e registo, que pretendo continuar a desenvolver, que me permitiram analisar as necessidades e interesses dos contextos em que me inseri. Fazendo as observações e registos diários, torna-se possível planificar e replanificar as atividades a realizar com as crianças tendo em conta as suas características. (Wajskop, 1995)

A planificação e posterior reflexão foi também um importante processo para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu-me ver o que poderia ou deveria mudar nas minhas ações futuras. A planificação é fundamental para que o dia corra bem, embora na altura possam surgir desvios ao que se tinha planeado pelas mais diversas razões, um dia bem planeado tem a segurança de ter uma ideia pré-concebida do que se irá fazer nesse dia, em vez de chegar à sala e ficar a decidir o que será que vamos fazer hoje, enquanto as crianças esperam. Assim, o educador "projeta o que há-de fazer ou não para ser bem-sucedido.", tal como diz o provérbio, "Quem vai para o mar, prepara-se em terra". (Cabral, 2001, p. 265)

Considero apenas que seria mais proveitoso quer para as crianças quer para os estagiários, poder ter um estágio mais alargado de modo a ter mais tempo para se relacionar e observar as crianças, pois estas levam algum tempo até reconhecer a existência de mais um adulto responsável na sala de modo a confiarem nele.

Gostaria de terminar esta reflexão fazendo referência a uma situação de que me apercebi ao longo da minha formação e que não posso deixar de mencionar. Encontrei muito pouca investigação em contexto de creche. É uma área extremamente importante para um bom desenvolvimento das crianças e é frequente ver as crianças na creche como se estivessem em tempos livres sem qualquer orientação ou atividade pensada para elas. Estão simplesmente em depósito até os pais chegarem. Não foi esta, de modo algum, a situação que encontrei na instituição em que fiz estágio, e esse era o modelo de funcionamento que gostaria de poder encontrar em todas as creches.

Referências Bibliográficas

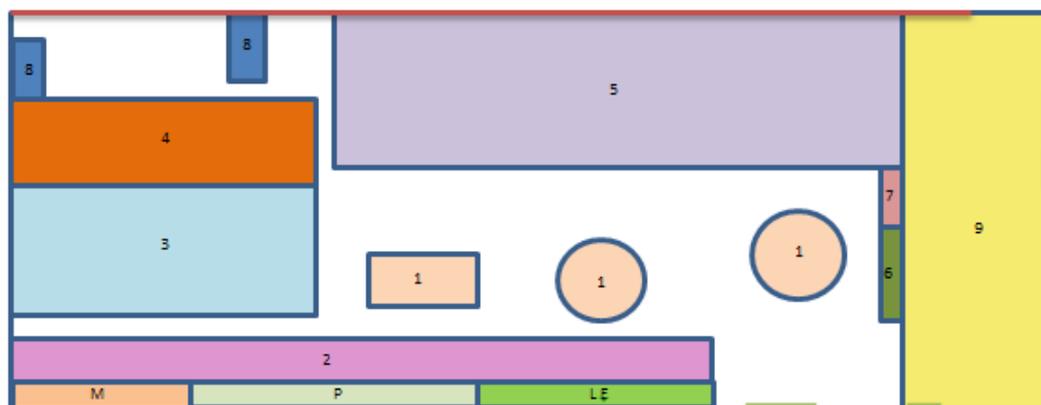
- Almeida, C. S., Lima, T., & Mendonça, P. M. (s.d.). *A importância dos jogos para o desenvolvimento psicológico da criança*. Obtido em 25 de Agosto de 2014, de Joguinhos de menino: <http://www.joguinhosdemenino.com/blog-dos-meninos/a-importancia-dos-jogos-para-o-desenvolvimento-psicologico-da-crianca>
- Arce, A. (Abril de 2004). *O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Froebel*. Obtido em Agosto de 2014, de Caderno Cedes,: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>
- Cabral, A. (2001). O jogo no ensino. In A. Cabral, *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (Junho de 2007). *A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Obtido de Periódicos Eletrônicos em Psicologia: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext
- Editora, P. (2003-2014). *Porto Editora*. Obtido em 15 de Setembro de 2014, de Infopédia: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/regra>
- Educação, M. d. (1997). Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar. In M. d. Educação, *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa.
- Gomes, M. d. (s.d.). *Jogo, educação e cultura: "senões e questões"*. Obtido em 25 de Agosto de 2014, de Scientific Electronic Library Online: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722000000200007
- Gurgel, T. (2013). *Brincando com Regras*. Obtido em 14 de Setembro de 2014, de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincando-regras-428034.shtml>
- Homann, M., & Weikart, D. P. (2011). Educar a Criança. In M. Homann, & D. P. Weikart, *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Jogos de Regras no Desenvolvimento Social da Criança*. (25 de Abril de 2013). Obtido em 25 de Agosto de 2014, de Pedagogia ao Pé da Letra: <http://pedagogiaaopedaletra.com/jogos-de-regras-no-desenvolvimento-social-da-crianca/>
- Kishimoto, T. M. (s.d.). *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Obtido de Laboratório de brinquedos e jogos: http://www.labrinjo.ufc.br/phocadownload/artigo_005.pdf
- L Kishimoto, T. M. (1998). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.opes, S. R.,

- Kishimoto, T. M. (s.d.). *O jogo e a educação infantil*. Obtido em Agosto de 2014, de Perspetiva UFSC/CED, NUP:
https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. In A. Latorre, *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lopes, S. R., Maes, K. R., & Vieira, M. L. (29 de Abril de 2012). *Brincar, Regras e Limites:Uma Integração Possível*. Obtido em 14 de Setembro de 2014, de O Portal dos psicólogos:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0279.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação- Acção. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar. In M. d. Educação, *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa.
- O'Brien, R. (1998). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*. Obtido em 25 de Setembro de 2014, de Faculty of Information Studies, University of Toronto:
<http://web.net/~robrien/papers/arfinal.html>
- Parente, C. (s.d.). Observar e Escutar na Creche:para aprender sobre a criança. Porto: CNIS. *Porto Editora*. (2003-2014). Obtido em 15 de Setembro de 2014, de Infopédia:
<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/regra>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens. In J. Post, & M. Hohmann, Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, R. d. (2004). *O brincar no desenvolvimento da crianças de 3 a 6 anos*. Obtido em 24 de Outubro de 2013, de
<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ROSARIO%20DE%20FATIMA%20CARDOSO%20SANTOS.pdf>
- Silva, A. F., & Santos, E. C. (2009). *A importância do brincar na educação infantil*. Obtido em 24 de Outubro de 2013, de
http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf

- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). O Jogo e a Infância entre o mundo pensado e o mundo vivido. In L. Silveira, & A. C. Cunha, *O Jogo e a Infância entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: WHITEBOOKS.
- unicef. (1990). *Convenção sobre os direitos da Criança*. Obtido em 5 de Setembro de 2014, de unicef:https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Wajskop, G. (Favereiro de 1995). *O Brincar na Educação infantil*. Obtido em Agosto de 2014, de Caderno de Pesquisas de São Paulo: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>
- Zanella, A. V., & Andrada, E. G. (2002). Processos de significação no Brincar: Problematizando a Constituição do Sujeito. Obtido em Agosto de 2014, de Psicologia em Estudo: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a15>

Anexos

Anexo A – Sala do Jardim de Infância



Legenda:

— Porta de entrada

— Janela

1 – Mesas de trabalho

2 – Bancada

LE – Linguagem e escrita

P – Expressão plástica

M – Matemática

3 – Construções, tapete de grupo

4 - Biblioteca

5 – Faz de conta, quarto e cozinha

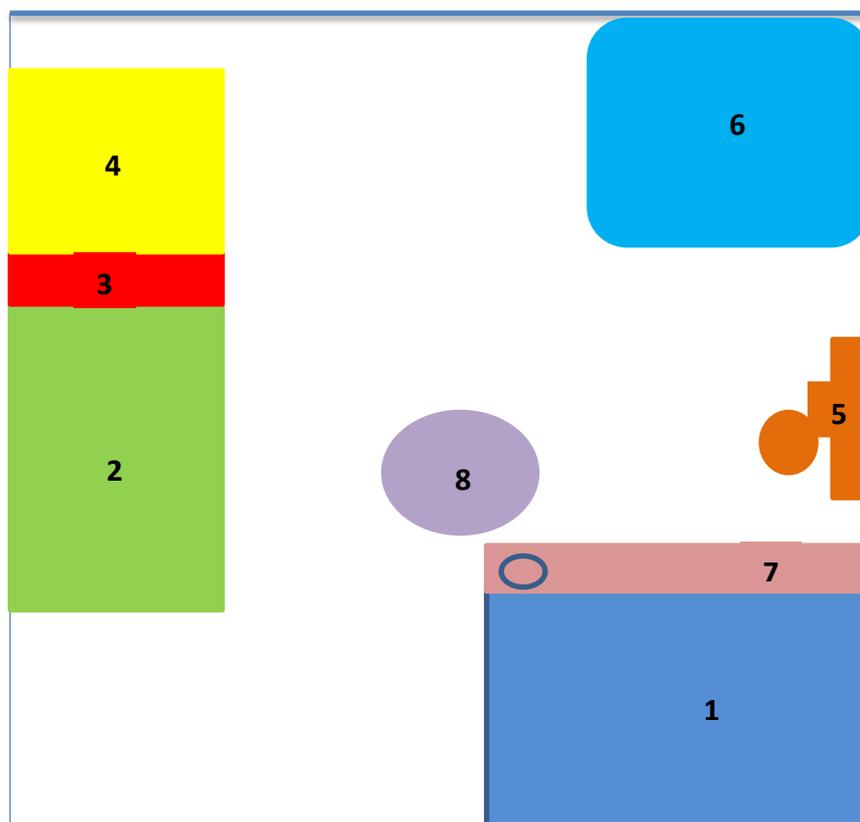
6 – Cestos individuais

7 – Jogos de mesa

8 - Computadores

9 – Sala de pintura

Anexo B – Sala da Creche



Legenda:

— Porta da sala

— Parede Janela com porta para o exterior

1 – Zona de higiene

2 – Tapete e área da Biblioteca

3 – Móvel da biblioteca

4 – Zona das construções e carrinhos

5 – Área da cozinha e dos bebés

6 – Piscina de bolas

7 – Armários de material e lavatório

8 – Mesa de trabalho