

Prática de Ensino Supervisionada: A atividade lúdica na construção da cidadania da criança

Micaela Raposo Fernandes da Igreja

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

Orientado por
Maria Angelina Sanches

Bragança
julho, 2020

Dedicatória

À minha família

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida, são muitas as etapas pelas quais passamos, com as suas alegrias e adversidades, mas todas elas contribuem para o nosso crescimento pessoal.

Por se tratar do fim de uma etapa essencial na minha formação, enquanto pessoa e futura profissional, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento, a quem, nos diversos momentos, colaborou e contribuiu, direta ou indiretamente, neste percurso.

À Professora Maria Angelina Sanches pela orientação, mas em particular pelos momentos de partilha de saberes, dedicação e disponibilidade demonstradas, estando-lhe grata pela compreensão, incentivo e conhecimentos proporcionados, que muito contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação de Bragança por todos os ensinamentos e a amizade proporcionados ao longo deste percurso.

Às educadoras cooperantes e outros agentes educativos por partilharam comigo as suas experiências e conhecimentos, pela disponibilidade, confiança, carinho e apoio prestados e pelos conhecimentos que me proporcionaram construir.

Às crianças que fizeram parte dos grupos com que desenvolvi a prática pedagógica, tendo sido para mim um importante meio de apoio, e a quem agradeço o carinho e a dedicação que em mim depositaram ao longo do percurso da minha intervenção.

Às pessoas mais importantes na minha vida, os meus pais e irmão, por todo o apoio, amor, compreensão, respeito, carinho, valores e confiança nas tomadas de decisão, por acreditarem em mim e no meu esforço e por apostarem na minha formação profissional.

A toda a minha família que sempre me apoiou e acreditou em mim, pelo incentivo, palavras de motivação e presença na minha vida e no meu percurso de formação.

Ao meu namorado que sempre me apoiou e acreditou que ia conseguir, proporcionando-me palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade e pelo apoio incondicional em todos os momentos deste trabalho.

A todos os meus amigos e colegas que me acompanharem nesta caminhada, pelo companheirismo, paciência, incentivo e apoio, pelos momentos de partilha de saberes e pela sua amizade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, me ajudaram e apoiaram.

Resumo

O presente relatório documenta a prática educativa desenvolvida em contexto de creche e de educação pré-escolar, e o estudo que nela desenvolvemos tem como principal objetivo compreender as potencialidades educativas da atividade lúdica na construção da cidadania das crianças.

Os jogos e as brincadeiras são atividades inerentes à vida das crianças, proporcionando-lhes estabelecer interações e desenvolver saberes essenciais para a sua aprendizagem e cidadania.

Neste sentido, procuramos analisar o potencial do lúdico como recurso que favorece a construção da cidadania nas crianças, aferir as oportunidades de brincar que são proporcionadas às crianças pelos contextos de educação de infância e analisar as conceções das crianças acerca do brincar e das oportunidades lúdicas de que usufruem. No decurso da prática educativa promovemos e apoiámos a atividade lúdica das crianças, explorando as diferentes áreas e domínios de conteúdo e criando oportunidades de aprender através do brincar.

No estudo que desenvolvemos ao nível da prática educativa enveredámos por uma abordagem qualitativa e para a recolha de dados recorremos à observação participante, registando-os através de notas de campo e de registos fotográficos, incluindo-os no diário de bordo e à entrevista semiestruturada. Para a organização e análise da informação recorremos à técnica de análise se conteúdo.

Os resultados obtidos evidenciam a valorização da atividade lúdica enquanto meio de aprendizagem e de cidadania das crianças, relevando os contributos da educação de infância para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e competentes para desenvolver ações que causem um impacto positivo na sociedade.

Assim, entendemos que a atividade lúdica é uma mais-valia para a aprendizagem e a formação pessoal e social das crianças.

Palavras-chave: Atividade lúdica, aprendizagem, cidadania, educação de infância

Abstract

This report documents the educational practice developed in the context of daycare and preschool education, and the study we developed in it has as main objective to understand the educational potentialities of playful activity in the construction of children's citizenship.

Games and games are activities inherent to children's lives, providing them with interactions and developing essential knowledge for their learning and citizenship.

In this sense, we seek to analyze the potential of play as a resource that favors the construction of citizenship in children, to assess the opportunities of play that are provided to children by the contexts of childhood education and to analyze the conceptions of children about play and the playful opportunities they enjoy. In the course of educational practice, we promote and support the playful activity of children, exploring the different areas and domains of content and creating opportunities to learn through play.

In the study we developed at the level of educational practice we took a qualitative approach and for data collection we used participant observation, recording them through field notes and photographic records, including them in the logbook and semi-structured interview. For the organization and analysis of information we use the technique of analysis of content.

The results obtained show the valorization of playful activity as a means of learning and citizenship of children, highlighting the contributions of childhood education to the training of responsible citizens, autonomous and competent to develop actions that cause a positive impact on society.

Thus, we understand that the playful activity is an added value for the learning and personal and social formation of children.

Keywords: Playful activity, learning, citizenship, early childhood education

Índice geral

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice de figuras	VIII
Índice de tabelas	IX
Índice de anexos	X
Siglas e abreviaturas.....	XI
Introdução.....	12
1. Enquadramento Teórico	14
1.1 A atividade lúdica da criança: clarificando conceitos.....	14
1.2. Brincar/jogar: um direito da criança.....	19
1.3. O lúdico enquanto meio de aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	21
1.3.1 Caraterização da atividade lúdica das crianças	26
1.4. Construção da cidadania através do lúdico	28
2. Caracterização dos contextos da prática profissional	32
2.1 Contexto de creche	32
2.1.1 Caracterização da instituição educativa	32
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	33
2.1.3. A organização do espaço e do tempo educativos	34
2.2 Contexto de jardim de infância	35
2.2.1. Caracterização da instituição.....	35
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	37
2.2.3. Organização do espaço e do tempo educativos.....	39
3. Opções metodológicas do estudo	42
3.1. Objetivos e questões do estudo	42
3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	42
4. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem	49
4.1. A ação educativa em contexto de creche	49
4.1.1. Aprender a conhecer-se a si próprio e aos outros.....	49
4.1.2. Identificando as cores, brincando	50
4.1.3. Jogo de derrubar objetos.....	55
4.1.4. Jogos de identificação de figuras.....	56

4.1.5. Jogos de cooperação	57
4.1.6. Descobrimo contrastes através de uma história.....	58
4.2. A ação educativa em contexto de jardim de infância.....	60
4.2.1. Partindo da história “ <i>O nabo gigante</i> ”	60
4.2.2. Descobrimo a partir da história “ <i>A lagartinha muito comilona</i> ”	65
4.2.3. Exploração e construção de instrumentos musicais	68
4.2.4. Nomeando as partes do corpo, brincando	70
4.2.5. Jogos de coordenação de movimentos	71
4.2.6. Brincar com brinquedos tradicionais.....	76
5. Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista às crianças.....	79
Considerações Finais.....	90
Referências bibliográficas	93
Anexos.....	98

Índice de figuras

Figura 1. Caixas de arrumação expostas na sala de atividades	51
Figura 2. Criança a brincar com o jogo das bolas coloridas	53
Figura 3. Crianças a brincar com o jogo	54
Figura 4. Crianças a manipular o tabuleiro de forma a que a bola caísse pelos orifícios	57
Figura 5. Crianças a explorar o arco de fitas e as garrafas sensoriais	60
Figura 6. Brincadeira na loja	64
Figura 7. Identificação do som dos instrumentos musicais	69
Figura 8. Crianças a construir uma "ponte" com arcos	74
Figura 9. Crianças a explorar o brinquedo	77

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição das crianças por idade e género	38
Tabela 2. Jogos e brincadeiras preferidas das crianças	80
Tabela 3. Com quem costumam brincar as crianças	81
Tabela 4. Com quem costumam brincar as crianças	82
Tabela 5. Espaços da escola onde as crianças gostam de brincar	83
Tabela 6. Espaços onde as crianças gostam de brincar fora da escola	84
Tabela 7. Escolha das brincadeiras que as crianças realizam.....	85
Tabela 8. Partilha de brinquedos e jogos pelas crianças	86

Índice de anexos

Anexo I - Guião da entrevista semiestruturada realizada às crianças	99
Anexo II - Lengalenga “Descobrimo as partes do corpo”	101

Siglas e abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

DGE- Direção Geral da Educação

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

ONU- Organização das Nações Unidas

CDC- Convenção sobre os Direitos da Criança

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Ed. Est.- Educadora Estagiária

Introdução

O presente relatório final de estágio surge no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo decorrido num primeiro momento em contexto de creche (2.º semestre do ano letivo 2018/2019) e, num segundo momento, em contexto de jardim de infância (1.º semestre, ano letivo 2019/2020), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Bragança.

O documento relata o processo que envolveu a intervenção pedagógica, de forma a compreender as experiências organizadas e vivenciadas durante o estágio, os contextos em que decorreu, o seu valor formativo e as competências que nos possibilitou desenvolver.

A atividade lúdica é fundamental no processo aprendizagem e socialização das crianças, possibilitando-lhes estabelecer interações sociais, realizar descobertas e construir saberes, ajudando-as a progredir e a aprender a viver segundo regras de vida democrática, sendo fundamental para o seu desenvolvimento social, afetivo, social, emocional, motor e cognitivo.

Os primeiros contextos onde a criança se integra são promotores de interações sociais, tendo neles oportunidades de através do brincar de interagir com outras crianças e conhecer o seu meio envolvente. Porém, para além das brincadeiras, estas interações podem ser também realizadas através de diferentes tipos de jogos, nos quais as crianças tenham a oportunidade de participar. Vão, por isso, poder partilhar brincadeiras e materiais com as outras, interagindo em diferentes formas de agrupamento, em grande grupo, em pequenos grupos ou pares, ou ainda brincando sozinhas. As experiências que os jogos e as brincadeira lhes vão proporcionar viver, permitem-lhes ir-se apropriando de valores, como os de respeito pelos outros e de partilha de espaços e materiais.

Nesta perspetiva o estudo desenvolvido no âmbito da prática educativa incidiu sobre a atividade lúdica das crianças, englobando esta as brincadeiras e jogos em que participam, tentando compreender como contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da cidadania. Procurámos, através deste estudo, compreender como os jogos e as brincadeiras realizadas pelas crianças contribuem para a construção da cidadania, considerando que a atividade lúdica “é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança” e, através dela, “tem oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 40).

O relatório de estágio encontra-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o aprofundamento teórico da temática, no qual será explicitado o que se entende por

brincar e algumas perspetivas que caracterizam este processo e também sobre como se constrói a cidadania. Procedemos, portanto, a uma revisão da literatura sobre o tema. Neste sentido, considerando a importância que a atividade lúdica assume na aprendizagem e exercício da cidadania das crianças da primeira infância (0 a 6 anos), torna-se importante equacionar as oportunidades de brincar de que usufruem nos contextos educativos em que se integram, indo, nesta linha, ao encontro da questão-problema que orienta o estudo. Assim sendo, surgiu a seguinte questão orientadora do presente relatório: Como as atividades lúdicas em que as crianças se envolvem contribuem para a construção da sua cidadania? De forma a dar resposta à questão anterior, delineámos como principais objetivos: (i) compreender como a atividade lúdica das crianças pode contribuir para a construção da sua cidadania; (ii) analisar as conceções das crianças acerca do brincar e das oportunidades lúdicas de que usufruem, e por último, (iii) equacionar as oportunidades de brincar proporcionadas às crianças pelos contextos de educação de infância.

O segundo capítulo corresponde à caracterização dos contextos educativos em que decorreram as atividades educativas, considerando a instituição, no que se refere ao espaço físico, organização e comunidade educativa, o grupo de crianças e a sala de atividades em que nos integrámos mais diretamente.

Delineamos, em seguida, o quadro metodológico adotado, explicitando a questão de partida e os objetivos e as questões do estudo, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e de análise da informação.

Seguidamente, no quarto capítulo, expomos a descrição e análise da ação educativa, onde apresentamos os dados recolhidos, descrevendo algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES, referentes ao contexto de creche e de jardim de infância. No quinto e último capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos através da entrevista realizada às crianças durante a prática.

Terminamos apresentando algumas considerações gerais sobre a prática de ensino supervisionada, onde refletimos sobre o percurso formativo e as aprendizagens que realizámos, acentuando ideias que nos suscitam reflexão e indicando referências bibliográficas que ajudam na concretização deste trabalho.

1. Enquadramento Teórico

Neste capítulo debruçamo-nos sobre os referenciais teóricos em que apoiamos o trabalho, começando pela clarificação do significado atribuído a palavras que caracterizam a atividade lúdica, como o são o brincar e o jogar. Posteriormente incidimos sobre os possíveis contributos do lúdico para o desenvolvimento global da criança, visando a sua formação como cidadão, enquanto pessoa autónoma, responsável e solidária.

1.1 A atividade lúdica da criança: clarificando conceitos

Para uma melhor compreensão da problemática em que incide o presente trabalho, torna-se importante clarificar o que nele se entende por atividade lúdica, pelo que nos debruçamos sobre como nela se entende o brincar e o jogar, pois, embora estas ações estejam relacionadas, cada uma tem o seu significado próprio.

O brincar entende-se, geralmente, como atividades de brincadeira de natureza mais espontânea e o jogar como ligado mais a brincadeiras que envolvem regras. É nesta linha que pode entender-se a ideia de Fridemann (1996), citado por Niero (2017), quando afirma que:

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada, jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; (...) atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os sentidos anteriores (p.7).

De acordo com o Dicionário Universal de Língua Portuguesa, as brincadeiras são definidas como a “ação de brincar e divertimento” (p.249). Durante as brincadeiras podem ser usados ou não os brinquedos e jogos. Por sua vez, Kishimoto (1994) define que o brincar “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p.111). Com esta atividade lúdica, as crianças desenvolvem a imaginação e iniciam a construção de um mundo imaginário, no qual os acontecimentos ocorrem de acordo com os seus gostos e interesses.

Baseando-se no pensamento de Rosa (1998), Silva e Sarmiento (2017) salientam a importância da atividade de brincar como uma “atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40). Reconhece-se que se trata de uma atividade promotora de aprendizagens fundamentais para a formação e desenvolvimento do ser humano, ajudando as crianças a preparem-se para a vida. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10). O brincar é uma forma natural de construção de conhecimento e trata-se do

caminho para a partilha de valores. No entender de Silva e Sarmento (2017), “brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006)” (p.41).

O ato de brincar é o primeiro e o principal modo de expressão que as crianças utilizam durante as primeiras idades. Como refere Kishimoto (2010), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p.1). As crianças desde cedo sentem a necessidade de brincar, mas estas não o fazem para aprender, pois, como refere Ferland, citado por Silva e Sarmento (2017), “a criança, enquanto brinca, não tem como objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por ‘acidente’, pois ela ‘brinca para brincar’, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai ‘brincar para aprender’” (p.42). Segundo Dallabona e Mendes (2004),

a criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar (p.108).

O brincar possibilita a oportunidade de a criança descobrir o ambiente que a envolve. Através desta atividade, as crianças desenvolvem diversas aptidões e atitudes que utilizarão nas situações do seu quotidiano, passam as brincadeiras por uma simulação que preparam para a vida real. De acordo com Solé (1980), citada por Silva e Sarmento (2017), “brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a interação no mundo das relações sociais” (p.41). Pensar em brincar é pensar em atividades promotoras de diversas experiências, uma vez que possibilita recorrer a diferentes formas de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente cultural onde a criança se encontra. Wajskop (1995) refere ainda que, “o brincar, numa perspetiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (p.66).

O conceito de brincar está relacionado com a diversão, a exploração, a imaginação, a aprendizagem e a criatividade. Neste sentido, esta atividade é considerada um elemento muito importante na vida das crianças, pois, possibilita a sua aprendizagem e desenvolvimento ao

nível dos domínios afetivo, emocional, cognitivo, físico. Segundo Dallabona e Mendes (2004) pode entender-se que,

é sinónimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade (...) favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo (p.110).

Por conseguinte, o brincar não pode ser considerado pelos adultos, como referem Silva e Sarmiento (2017), como um simples passatempo ou diversão, mas sim como um meio de aprendizagem.

No que concerne ao jogo, o Dicionário Universal da Língua Portuguesa refere que se trata de um “exercício ou passatempo recreativo sujeito a certas regras ou combinações” (p.902). Enquanto nas brincadeiras a principal característica é o carácter livre da atividade, nos jogos é a existência de regras.

A palavra jogo encontra-se presente no quotidiano e na sociedade em que vivemos, estando presente na vida das crianças desde a antiguidade. Os jogos são das atividades mais praticadas pelas crianças, pois trata-se de atividades que proporcionam prazer e ao mesmo tempo tornam-se educativas. Ten e Marín (2008) referem que “jogar é uma necessidade de todas as pessoas, independentemente da idade. No caso das crianças, é algo inerente à sua natureza, tão necessário à sua existência como alimentar-se, respirar ou dormir. É a sua forma natural de estar na vida” (p.12).

Os autores (2008) referem ainda que, o jogo tem um valor autoeducativo, pois permite às crianças educarem-se elas próprias. O jogo tem a capacidade para educar e para contribuir para o desenvolvimento em todas as vertentes: física, social, emocional e cognitiva. Todo este processo decorre sem que o objetivo das crianças seja o de educar-se, mas antes o de brincar.

Pimentel (2017) refere também que “o jogo é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, é o mediador por excelência das principais transformações que definem seu desenvolvimento” (p.228). Por meio dos jogos, as crianças desenvolvem a sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar com maior facilidade, e de ouvir e respeitar opiniões, aprendendo a agir na sociedade. Huizinga (2000) refere-se ao jogo como,

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (s.p).

Segundo Ramos (2008), “para a criança, o jogo é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando através de jogos que a fazem desenvolver suas potencialidades” (p.6). A utilização dos jogos na educação infantil é um meio de divertimento, mas é também através da atividade lúdica que as crianças aprendem as regras e os conceitos implícitos dos jogos como aprender a saber ganhar e a saber perder e ainda a aprender a conviver democraticamente com os seus pares, desenvolvendo um melhor relacionamento com as outras crianças e adultos, interagindo com o seu meio, proporcionando-lhe autoconhecimento e a sua inserção na vida em sociedade.

Desta forma, os jogos são considerados um recurso pedagógico, na medida em que podem e devem ser utilizados de forma a motivar as crianças para novas aprendizagens, pois estes acarretam informação, evidenciam direitos, ajudam a construir valores, entre outros benefícios e vantagens. Segundo Ramos (2008), “o jogo, como proposta pedagógica em sala de aula, proporciona a relação e a interação entre os parceiros. Durante a brincadeira, a criança estabelece decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções” (p.9). Por meio deste, as crianças compreendem o mundo que as rodeia, aprendem regras, testam habilidades físicas como correr, saltar, aprender a ganhar e a perder. Além disso, através do jogo, as crianças podem ainda adquirir vários conceitos como a cooperação, a organização, a concentração, a autonomia, a criatividade, a honestidade, o respeito, entre outros.

De acordo com Pimentel (2007), “o brincar é determinado por duas características: a criação de uma situação imaginária e o comportamento regrado” (p.228). Segundo Ten e Marín (2008),

qualquer jogo tem regras explícitas ou implícitas. Uma criança que brinca com areia tem as suas próprias normas relativamente à realização das suas figuras; e uma criança que patine em ziguezague, entre latas, marca o número a colocar, a maneira de passar por elas (p.17).

Também Vygotsky (1991) defende a existência de regras em qualquer brincadeira, referindo que,

não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (p. 63).

Para Vygotsky (1991) o brinquedo que admite uma situação imaginária, também admite uma regra relacionada com a situação que está a ser representada, tal como a descrita anteriormente, em que a criança representa o papel de mãe, procurando agir de maneira mais próxima daquela que ela analisou em contexto real, estando, dessa forma, a obedecer a regras que regem esse comportamento. Pimentel (2007) considera que a criança quando imita um acontecimento “age de acordo com as representações internalizadas que simbolizam esse papel social, apropriando-se e utilizando-se de novas regras de comportamento” (p.232).

Quando a criança deixa de repetir ou imitar uma situação do seu contexto real passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Assim sendo, a imitação não é considerada pelo autor, uma atividade mecânica, ou uma simples representação do contexto onde esta se insere, uma vez que é nessas situações que as crianças colocam questões e desafios, levantando hipóteses, de forma a compreender os problemas que lhes vão ser propostos pela realidade na qual interagem. Ou seja, para Vygotsky (1991), quando as crianças brincam, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la. Tal como refere Pimentel (2007), “na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato” (p.227). Para Vygotsky (1984), citado por Wajskop (1995), a brincadeira

cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (p.67).

Desta forma, podemos considerar as brincadeiras como um espaço de aprendizagens, no qual as crianças são encorajadas a resolver problemas, construir significados e compreender regras. As regras, de acordo com Ten e Marín (2008), “são normas estabelecidas de antemão, ou estabelecidas pelas pessoas em jogo, nas quais se incluem normas morais

convencionais como não fazer batota, não ser violento com os restantes participantes, respeitar a vez de cada um, etc.” (p.11).

Sublinhamos a importância de as crianças usufruírem de oportunidade de experimentar diferentes tipos de jogos, os quais lhes possibilitem estimular seu imaginário, realizar atividades ricas e progressivamente mais complexas. Neto e Lopes (2017) indicam que se tornam “fundamentais as atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição, luta, etc.)” (p.17).

Consideramos o lúdico como um meio motivacional das crianças, que auxilia alcançar determinados objetivos, desenvolvendo aprendizagens significativas. Podemos então afirmar que o jogo se trata de uma atividade bastante motivadora e importante para o desenvolvimento das crianças. Cid (2017) define resumidamente os conceitos que acabámos de definir. Para este autor (2017), “brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar” (p.46). Assim, consideramos que estas atividades lúdicas podem e devem ser promovidas, proporcionando ocasiões de aprendizagem e de recreação.

1.2. Brincar/jogar: um direito da criança

Os direitos das crianças têm vindo a merecer uma crescente atenção e reflexão, visando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todos os cidadãos. Tal como antes foi referido, os jogos e as brincadeiras são atividades características da infância e constituem um direito, ao qual todas as crianças deveriam ter acesso. Porém, até aos finais do século XVII, as crianças ainda eram vistas como força de trabalho, passando grande parte do seu tempo a trabalhar e não a brincar, pois pensava-se que esta atividade era apenas uma distração e não um meio de desenvolvimento. A prática de atividades lúdicas era, por isso, desvalorizada e menosprezada. Esse modo de olhar foi-se alterando, para o que alguns estudos contribuíram.

Segundo Silva e Sarmiento (2017), “alguns teóricos têm estudado a importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança e justificam que o brincar é fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança” (p.42). O brincar adquiriu um maior reconhecimento da sua importância a partir de estudos realizados por autores como Piaget (1990), Vygotsky (1991), Ferland (2006) e Kishimoto (2010), entre outros.

Os estudos destes autores apontam para que as atividades lúdicas influenciam a formação das crianças e podem trazer benefícios que as acompanharão durante toda a sua vida, considerando o brincar como um elemento fundamental no desenvolvimento infantil. As perspectivas por eles apresentadas contribuíram para que a atividade lúdica das crianças passasse a ser reconhecida como algo importante para o desenvolvimento de conceitos morais, afetivos e sociais, contribuindo, desta forma, para a formação de valores, para a socialização e para a comunicação.

Foi durante a segunda metade do século XX que o brincar foi reconhecido como sendo um direito da criança. A Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, por sua vez a Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada em 1959. Vinte anos depois, em 1979, celebrou-se o Ano Internacional da Criança preparando a Convenção dos Direitos da Infância. As Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989, reconhecendo à criança a qualidade de cidadão com direitos próprios, entre os quais os de alimentação, assistência médica, educação, proteção contra o abandono e exploração no trabalho, ou seja, direito a ter as suas próprias necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, sendo a família a primeira responsável por assegurar-lhes que usufruam deles.

Assim, a proclamação dos Direitos das Crianças possibilitou uma maior proteção das crianças por parte das suas famílias e da sociedade. A criança passou a ocupar um lugar central no contexto familiar, em termos de investimento afetivo, económico e educativo.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) define que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Declaração 1959, princípio 7.º). Entende-se, então, que cabe à sociedade e às autoridades públicas criar condições que possibilitem às crianças usufruir do direito que têm a poderem brincar. Na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) é possível observar uma preocupação em garantir o direito da criança brincar. O artigo 31.º especifica-se que os,

Estados Pares reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (...) encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade (Convenção sobre os Direitos da Criança, art.º 31).

No ponto n.º 1, do artigo 31º da referida Convenção (CDC) reconhece-se “o direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade” - ou o direito de brincar, e o n.º 2 do mesmo artigo proclama o direito da criança em “participar plenamente (...) de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais” (p. 26).

Estes dois documentos clarificam e definem a responsabilidade que cabe aos pais/família, à sociedade e autoridades públicas, em criar condições que favoreçam o desenvolvimento global das crianças, devendo proporcionar-lhes crescer num ambiente de bem-estar, amor e compreensão, e ser educadas tendo em conta ideais, como os de igualdade, solidariedade, tolerância e liberdade, e de promoção da sua autonomia e integração social. Todas as crianças são merecedoras desses direitos, sem distinção de cor, raça, religião, condição social ou sexo.

Assim, é importante que todas as crianças possam usufruir das oportunidades de brincar, às quais têm legalmente direito, tanto mais que brincar vai permitir-lhes aprender e desenvolverem-se, sendo os jogos e as brincadeiras, atividades fundamentais para a sua formação como cidadãos, permitindo-lhe ainda imaginar, criar, comunicar, conviver com os outros e aprender, como por exemplo, a esperar pela sua vez, aceitar e respeitar regras e, conseqüentemente, a lidar com frustrações sem deixar que isso interfira na sua vida, mas também a divertir-se.

1.3. O lúdico enquanto meio de aprendizagem e desenvolvimento da criança

O lúdico tem uma grande importância para as crianças da primeira infância (0 aos 6 anos de idade). Ao longo desta fase, as crianças brincam, envolvendo-se em atividades lúdicas de natureza diversificada. Essas atividades não são apenas uma forma para as crianças se divertirem, são também meios privilegiados de expressão e de desenvolvimento pessoal, social e cultural. Como afirmam Neto e Lopes (2018),

a investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos manismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (p. 17).

Nos primeiros anos de vida, quando a capacidade de expressão verbal ainda está pouco desenvolvida, é através do brincar que as crianças manifestam os seus sentimentos, emoções e saberes. De acordo com Migueis e Abrantes (2017),

através do brincar, a criança expressa a sua forma de representação da realidade. Enquanto brinca, ela cria situações imaginárias, nas quais se comporta como se estivesse agindo no mundo adulto. Enquanto brinca, o seu conhecimento do mundo amplia-se. Ao brincar, a criança recria e repensa os acontecimentos que fazem parte da sua realidade, sabendo que está a brincar. A criança assume então diferentes papéis e nessa representação age, frente à realidade, transferindo e substituindo as suas ações quotidianas pelas ações características do papel assumido, utilizando objetos substitutos (p.125).

O brincar tem também um papel relevante no que diz respeito ao desenvolvimento social. Quando as crianças brincam e interagem com os seus pares, estão a desenvolver competências relacionais. A atividade lúdica aproxima as crianças, permitindo que estabeleçam laços emocionais e afetivos com as restantes. É também através do brincar que as crianças encontram soluções para os seus problemas e dificuldades com que se deparam diariamente, o que as torna mais autónomas e confiantes para encarar situações novas. Enquanto a criança brinca promove as suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas, contribuindo essa ação para a construção da sua personalidade. Dallabona e Mendes (2004) acentuam também esta dimensão, referindo que enquanto a criança brinca,

aumenta a sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura, popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos (p.108).

Assim, a atividade lúdica, incluindo esta o brincar e o jogar, é fundamental para o desenvolvimento da identidade e, como referem Neto e Lopes (2018) é “também uma estratégia fundamental para se ganhar segurança e autonomia” (p.17). O principal objetivo da atividade lúdica é que a criança se divirta, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo diversas habilidades e favorecendo a criatividade e a autonomia. Deve atender-se ao desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças, considerando que contribuem para o conhecimento de si e dos outros, e que se identifiquem, como um ser autónomo e completo, com potencialidades e limitações, as quais devem ser tidas em consideração. Os autores referem

ainda que “brincar na infância permite a exercitação do corpo em situações inesperadas, tornando-se uma forma de conquistar uma capacidade de adaptação a situações de natureza motora, perceptiva, cognitiva e social” (Neto & Lopes, 2018, p.29).

Durante as brincadeiras, as crianças inventam, descobrem, experimentam, desenvolvem a linguagem e criatividade, preparando-se para agir e compreender o mundo que as rodeia. Neste sentido, estimula-se o desenvolvimento das crianças, em vários níveis, como: cognitivo, social, pessoal, afetivo, motor, linguístico e sensorial.

Baseando-se na perspectiva de Vygotsky, Gaspar (2010) afirma que ao brincarem as crianças se tornam capazes de ir além das suas capacidades, considerando que “é justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas que não estão ainda confiantes de que as podem fazer” (p.8). Neste âmbito, a autora enfatiza a ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) defendida por Vygotsky, argumentando que “é (...) por estarem a brincar que criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se” (Gaspar, 2010, p.8). Esta ideia é também acentuada por Pimentel (2007), afirmando que:

instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (p. 226).

Silva et al. (2016) referem também que, “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (p.11). Por conseguinte, brincar é considerado uma atividade importante na vida das crianças, quer a realizem sozinhas quer em conjunto, possibilitando-lhes desenvolverem capacidades motoras, cognitivas e linguísticas, emocionais e sociais. Segundo Brock, Olusoga, Jarvis e Brock (2011), “a brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta” (p.25). As vantagens sociais, afetivas e cognitivas do brincar para o desenvolvimento da criança são também sublinhadas por Silva e Sarmiento (2017), acrescentando que “é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (p.42).

As crianças quando realizam jogos e brincadeiras estão a desenvolver diversas experiências, nas quais a imaginação, a fantasia e a realidade interagem com o seu saber, na construção de novas aprendizagens, aumentando os seus conhecimentos, as suas capacidades

e a compreensão do mundo que as rodeia. Ao brincar as crianças sentem-se encorajadas a resolver problemas, estimulando a sua capacidade de concentração e de experimentação de objetos e sensações. Através dessas atividades, as crianças exprimem os seus sentimentos, receios e necessidades, dando-se a conhecer, mas também melhorando o autoconhecimento. Brincar é, por isso, uma importante oportunidade para as crianças se expressarem e para construírem relações de amizade, desenvolvendo laços sociais, afetivos e cognitivos. Quando as crianças interagem com os pares, aprendem a relacionar-se e a compartilhar objetos, ideias e sentimentos, (re)construindo significados sobre o mundo. Assim, como afirma Ferreira (2004),

brincar é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos (p.202).

Assim sendo, considera-se que brincar é um meio privilegiado para o desenvolvimento holístico das crianças, permitindo-lhes realizarem articuladamente aprendizagens diversas e divertirem-se. Como refere Kishimoto (2010), brincar dá às crianças o poder de tomarem decisões, expressarem sentimentos e valores, conhecerem-se a si, aos outros e ao mundo, de partilhar, de expressarem a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usarem o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionarem problemas e de criarem. Ao brincar, as crianças experimentam “o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (Kishimoto, 2010, p.1).

É importante que as crianças se sintam desafiadas a realizar jogos ou brincadeiras cada vez mais elaborados, de forma a envolverem-se em situações de aprendizagem que vão permitir um aumento progressivo das suas capacidades. Assim, o educador de infância deve estar atento às habilidades e saberes que as crianças manifestam possuir enquanto brincam e jogam. Como tal, é importante que observe cada criança e o grupo a brincar, para conhecer as suas capacidades e dificuldades, de forma a obter informações que lhe permitam adequar o processo educativo ao grupo e a cada criança, oferecendo-lhes oportunidades de todas progredirem. De acordo com Silva et al. (2016),

planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o educador observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto

familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p.13).

Essa observação, como também referem as autoras possibilita “planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva, et al., 2016, p.11).

O educador de infância deve planear a sua intervenção de forma a potenciar situações onde as crianças brinquem e joguem de forma diversificada, desenvolvendo capacidades e ultrapassando dificuldades sentidas, no sentido de serem experiencialmente significativas. Deve ainda promover brincadeiras colaborativas e cooperativas, colocando à disposição das crianças materiais que fomentem este tipo atividades, realizando nomeadamente jogos a pares ou outras atividades que impliquem uma ação em conjunto. Os jogos a pares integram dinâmicas que promovem a cooperação, o espírito de equipa e a ajuda mútua entre as crianças. Silva, Dogms, Cruz e Timossi (2012) indicam que “é importante que o professor trabalhe a cooperação com as crianças no ensino infantil, pois o jogo cooperativo ajuda a criança a desenvolver o psicológico, a parte social, afetiva, espiritual e motora” (p.198). A implementação de atividades em conjunto promove valores humanos, como o respeito pelos outros, a cooperação, a solidariedade, a amizade, a tolerância e a aceitação das diferenças dos outros. Estes contribuem, ainda, para a interação entre as crianças e o seu envolvimento na elaboração de regras e no cumprimento das mesmas. Por conseguinte, constituem-se como um importante meio socialização das crianças. Desta forma, as crianças são desafiadas a partilhar materiais e ideias; saber aguardar pela sua vez; pedir auxílio aos colegas ou ao educador; encorajar e ajudar os outros; elogiar o trabalho dos outros, entre outros.

Quanto mais variadas forem essas atividades, mais oportunidades de aprendizagem as crianças usufruem, aumentando, desta forma as possibilidades de desenvolvimento.

O educador deve promover a criação de um ambiente que desafie as crianças a brincar/jogar juntas e que lhes possibilite a exploração de diversos objetos, materiais e formas de brincar, promovendo o interesse pelas brincadeiras e jogos em grupo. É de considerar que cabe ao educador criar as condições necessárias para que as crianças possam brincar em áreas de atividades de natureza diversificada, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos e valores que lhes permitam torna-se cidadãos ativos, responsáveis e solidários. No entender de Silva et al. (2016),

o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os

seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades (p.11).

Nesta linha, a organização dos espaços, dos materiais e do tempo de atividades deve ser pensada e orientada de modo a criar um ambiente educativo potencialmente agradável e interativo. É de salientar que, para que haja um ambiente favorável para o envolvimento em brincadeiras e jogos, é necessário que o espaço esteja devidamente organizado e os materiais estejam à disposição das crianças, de modo a que possam alcançá-los sem ter de recorrer aos adultos, promovendo a sua autonomia. É de considerar que um espaço bem organizado promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças, criando oportunidades de exploração e de envolvimento significativo com os materiais e com o grupo de pares. Assim, cabe ao educador organizar um ambiente caloroso e rico, de modo a que a aprendizagem possa ser facilitada, não esquecendo a individualidade de cada criança.

Tendo em conta o que foi referido acerca das brincadeiras e jogos, especialmente as suas potencialidades e benefícios para a aprendizagem, é fundamental que as crianças compreendam e sintam que aprender também é divertido.

1.3.1 Caracterização da atividade lúdica das crianças

Segundo Baranita (2012), Jean Piaget (1990) concluiu que o brincar pode ser classificado mediante as fases de desenvolvimento infantil que correspondem a um tipo de estrutura mental da criança. Piaget (1990) apresentou três tipos de estruturas que caracterizam o jogo no período de infância: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício surge numa primeira fase do desenvolvimento da criança, ou seja, desde o nascimento até aos dois anos de idade e é caracterizado pela inteligência sensoriomotora. É neste jogo que as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer a existência do mundo. De acordo com a autora (2012), o jogo de exercício é o primeiro “a aparecer na vida das crianças sem a presença de símbolos e de regras” (p.38). No entender de Ten e Marín (2008), os jogos sensoriais, também chamados de jogos de exercício:

são jogos de movimento corporal e manipulação de objetos: espernear, chutar, tactear, empurrar, arrastar... Muitas vezes a criança apercebe-se do jogo com atividades

quotidianas, não pela atividade em si, mas antes pela intencionalidade. Por exemplo, a alegria da criança que ri enquanto esperneia por puro prazer (p.16).

A atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples que consistem em repetições de gestos e movimentos simples como abanar os braços, sacudir objetos, emitir sons, entre outros.

O jogo simbólico aparece, predominantemente, entre os dois e os seis anos de idade. O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, ou seja, a criança elabora uma representação de um objeto que está ausente. Segundo Baranita (2012) “podemos constatar este comportamento quando a criança representa uma situação que presenciou; quando transforma um objeto noutra (vassoura/cavalo); ou quando usa a linguagem para expressar e comunicar com os outros” (p.39). No entender de Azevedo e Ferreira (2017), “a criança sabe que uma vassoura é sempre para varrer e que o carrinho de mão é para transportar, mas ela transporta-os para o seu imaginário e estes integram o seu jogo simbólico” (p.89).

As crianças recriam a realidade quotidiana através do jogo simbólico, criam um mundo imaginário, no qual representam as suas preocupações e os seus sentimentos (Ten, & Marín (2008). O jogo simbólico é desenvolvido pelas crianças, com particular relevo ao longo do estágio pré-operatório. Torna-se, por isso, importante que ao nível da educação pré-escolar sejam valorizadas as brincadeiras de faz-de-conta e os jogos simbólicos em que as crianças se envolvem, pois trata-se de atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil, porque por meio delas as crianças têm condições de criar, recriar e descobrir o mundo que as rodeia. Migueis e Abrantes (2017) referem, ainda, que “quando brincam às casinhas, as crianças representam papéis e experimentam situações, alegrias e conflitos relacionados frequentemente com o ambiente doméstico” (p.87). É através da realização do jogo simbólico que as crianças compreendem e aprendem diversas regras e se desenvolvem a nível pessoal e social.

O jogo de regras começa a manifestar-se por volta dos cinco anos de idade, desenvolvendo-se, principalmente, na fase dos sete aos doze anos. Este tipo de jogo sobrepõe-se ao simbólico e vai acompanhar as crianças durante toda a sua vida. O jogo de regras pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de regras, contribuindo para o desenvolvimento social das crianças, uma vez que proporcionam momentos de interação entre o grupo. O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de regras que estimulam a concentração no jogo e regulam o comportamento das crianças. Segundo Baranita (2012) “as regras é que estimulam para que haja uma concentração no jogo e ao

mesmo tempo regulam o comportamento das crianças” (p.39). A valorização dos jogos de regras é também acentuada nas OCEPE, alertando Silva et al. (2016) para que se apresentem progressivamente mais complexas. É neste tipo de jogo que as crianças começam a adaptar-se à vida em sociedade, sendo que as regras do jogo fazem com que os participantes tenham um objetivo em comum: jogar.

1.4. Construção da cidadania através do lúdico

O conceito de cidadania remonta à Grécia Antiga, porém, percebida e praticada de modo diferente do de hoje. O significado de cidadania, nos tempos que decorrem engloba uma série de direitos e deveres do cidadão. Tal como referem Nogueira e Silva (2001), “a cidadania pode ser entendida como um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, económicas e culturais) que definem uma pessoa como membro componente da sociedade” (p. 77). Ou seja, traduz-se no modo de estar e de saber viver em sociedade, o que implica o reconhecimento e a aceitação da diferença e do outro.

Podemos entender a cidadania como um conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo em sociedade. Para além disso, a cidadania tem grandes implicações sociais e emocionais. Ou seja, exercer a cidadania é ter consciência dos seus direitos e obrigações, garantindo que estes sejam colocados em prática. A ideia de cidadania implica uma participação ativa na sociedade, devendo ser feita de um modo harmonioso e respeitando os direitos e deveres de forma recíproca. Para um bom convívio social é necessário que todas as pessoas exerçam a cidadania.

É neste sentido que ao nível das OCEPE, se prevê, como referem Silva, et al. (2016), que se promova “a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p.39).

As crianças devem, por isso, poder desenvolver, desde cedo, saberes e atitudes que lhes proporcionem assumir uma cidadania ativa e responsável. A responsabilidade por assegurar às crianças esse processo não se limita ao ambiente familiar, as instituições têm também, o dever de praticar e promover a aprendizagem da cidadania com as crianças pelo exercício da mesma.

A educação para a cidadania tem ganho, nos últimos anos, uma crescente e assumida importância. É com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) que a educação para a cidadania começa a ter lugar na educação em Portugal.

Prevê-se, na referida Lei, que é “da especial responsabilidade do Estado a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2.º, ponto 2, p.3068), reforçando ainda que

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art. 2.º, ponto 5, p.3068).

A educação para a cidadania tem uma grande importância na formação de cidadãos, devendo ser construída desde as primeiras idades. Trata-se de um processo que se vai construindo ao longo de toda a vida, iniciando-se desde criança.

A responsabilidade por assegurar às crianças esse processo não se limita apenas ao ambiente familiar, mas também as instituições têm o dever de praticar e promover a aprendizagem da cidadania com as crianças pelo exercício da mesma. Como se define na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) a educação pré-escolar em complementaridade com a ação educativa da família, deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (art. 2.º, p. 670). A educação pré-escolar pode entender-se como um espaço importante de construção da cidadania, considerando que possibilita a interação com as outras crianças e adultos.

Na mesma linha de pensamento, a Direção-Geral da Educação (2013) alerta para a importância de promover a formação de pessoas que se tornem capazes de conhecer e exercer “os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (s/p).

Retomando o definido na Declaração dos Direitos da Criança, a criança deve poder usufruir de “uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade” (ONU, 1959, princípio 7.º). A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reitera esta ideia.

Segundo Ribeiro (2002) “a educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política” (p.124). Nesse contexto, as instituições (pré)escolares devem ser um espaço de possibilidades para a

construção da cidadania, através da implantação de uma cultura de valores éticos, morais e democráticos.

A troca de experiências e a convivência com outras crianças e adultos são essenciais para o enriquecimento pessoal e social. Deste modo, todos os contextos devem ser ricos em oportunidades positivas de aprendizagem da cidadania. É nesses contextos que as crianças percebem o que está certo e o que está errado, o que se pode fazer ou não, os direitos e deveres que existem para o grupo, para si própria e para com os outros.

À medida que as crianças alargam as suas relações, o seu desenvolvimento pessoal e social vai ocorrendo com mais intensidade e sendo influenciado pelo meio sociocultural em que se integram. Segundo Figueiredo (2002),

educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no coletivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites (p. 7).

É de salientar que cada educador deve ter em conta as necessidades e os interesses das crianças, individualmente e em grupo, atendendo às suas especificidades e potencialidades. Importa ainda considerar que, como defendem Dallabona e Mendes (2004), a valorização das atividades lúdicas, “ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados” (p.111).

Podemos dizer que, nem sempre, existe respeito pela cidadania de cada um e que nem todos assumem o exercício da mesma com a responsabilidade ética desejada. Assim, se as crianças tiverem, desde cedo, possibilidades de aprender a exercê-la pela vivência da mesma, melhor poderemos estar a contribuir para que aprendam a assumir um papel ativo e responsável na sociedade e, por conseguinte, ajudar a construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste sentido, a implementação de atividades que impliquem uma ação em conjunto, auxilia a promoção de valores e atitudes humanas que permitem o bem-estar das crianças. Através destas atividades, as crianças são desafiadas a trabalhar em equipa, cooperando umas com as outras tendo em conta um objetivo em comum, ao mesmo tempo que partilham ideias e desenvolvem competências como a responsabilidade e a autonomia. Desta forma, estas atividades são imprescindíveis, pois trata-se de uma ferramenta pedagógica, na medida em que as crianças, através destas, terão oportunidade de vivenciar e aprender de forma lúdica os

valores éticos e sociais, essenciais para conviver em harmonia com a sociedade. Porém, apesar destes serem educativos, não podemos deixar de parte os restantes tipos de jogos, de forma a que as crianças experienciem e compreendam diferentes sensações e modos de organização.

2. Caracterização dos contextos da prática profissional

A ação pedagógica, descrita no presente relatório de estágio, foi desenvolvida em dois contextos diferentes, sendo um relativo à creche e outro à educação pré-escolar.

Ao longo deste capítulo serão abordados os seguintes tópicos: caracterização do contexto institucional, caracterização do grupo de crianças e a organização do espaço e do tempo.

2.1 Contexto de creche

2.1.1 Caracterização da instituição educativa

A Prática de Ensino Supervisionada em creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da cidade de Bragança. Esta instituição atua em três áreas de intervenção, sendo elas: a área da infância, a área da população idosa e a área da ação social. A área da infância apresenta duas respostas sociais, creche e jardim de infância, sendo na primeira que desenvolvemos a ação educativa.

A instituição localiza-se num bairro bastante calmo, próximo de vários serviços importantes da cidade, entre os quais sublinhamos o Hospital e o Instituto Politécnico de Bragança.

Relativamente ao espaço exterior este era constituído por um parque infantil com diversas atividades para diferentes idades, delimitado por um gradeamento, de forma a possibilitar que as crianças usufruíssem do parque com uma maior segurança. No que concerne ao espaço interior da instituição, tratava-se de um edifício com três pisos que ostentava uma estrutura retangular. O rés do chão destinava-se ao espaço do Centro de dia e convívio, respostas sociais que desenvolviam atividades de animação sociocultural, desportivas e de cuidados de saúde. O 1.º andar destinava-se ao jardim de infância, à secretaria e à cozinha e ao refeitório destinado às crianças do jardim de infância. No segundo andar da instituição funcionava a creche com seis salas na totalidade: duas para grupos de crianças de dois anos, duas para as de um ano e duas para os bebés (berçário). Possuía ainda uma copa de leites, um refeitório, uma sala destinada a reuniões da direção, duas arrecadações, um salão polivalente, onde se realizavam festas, atividades de educação física e outras atividades em grande grupo. Em todos os andares havia espaços sanitários adequados ao público que os frequentava e expositores de parede para divulgar os trabalhos desenvolvidos. No espaço de entrada para a creche e para o jardim de infância da instituição, encontrava-se um placar para informações (horário de funcionamento da instituição, projeto

da instituição, ementa, entre outros) e outro para exposição de trabalhos e projetos desenvolvidos com as crianças ao longo do ano. Todas as divisões da instituição estavam devidamente identificadas proporcionando, desta maneira, um clima de segurança, podendo assegurar as melhores condições para um bom desenvolvimento das crianças.

A equipa pedagógica da instituição era constituída por nove educadoras de infância, das quais, seis trabalhavam no contexto de creche e três trabalhavam em contexto de educação pré-escolar. No que diz respeito à componente socioeducativa, esta era assegurada por sete assistentes operacionais no contexto de creche e quatro no contexto de jardim de infância.

Em relação ao horário do funcionamento da instituição, é importante salientar que se encontrava adequado às necessidades das famílias, estando aberto dez horas por dia (das 7:45h às 19:15h).

O projeto educativo da instituição atribuía particular atenção aos cuidados a ter com o ambiente, integrando como objetivos: promover a formação de cidadãos tolerantes e responsáveis; desenvolver atitudes de interajuda, respeito mútuo e saudável convivência nas crianças; contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar e da comunidade; e favorecer a igualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso de todos.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

As informações relativamente às características do grupo de crianças em que nos integrámos foram recolhidas através da observação desenvolvida no decurso da prática educativa, bem como no diálogo e reflexão conjunta com as profissionais que trabalhavam com o grupo.

O grupo de crianças, inicialmente, era constituído por treze crianças, mas ao longo do ano entrou outra criança, passando a integrar catorze, sendo seis crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino. Relativamente à idade, três crianças tinham um ano e onze tinham dois anos.

O grupo manifestava interesse em participar nas atividades, revelando vontade de experimentar e uma grande curiosidade em saber e descobrir novas situações. Demonstrava ser um grupo empenhado, afetuoso e recetivo a propostas e a colaborar na sua concretização. Ao nível da linguagem, observavam-se diferenças, o que era esperado pela diferença de idade que as crianças possuíam, pois algumas já iam proferindo palavras e algumas frases simples e outras limitavam-se a produzir e reproduzir sons para fazer referência a pessoas e objetos. No que se refere à procura e utilização de materiais demonstravam alguma autonomia. Do ponto

de vista psicomotor, todas as crianças do grupo já andavam, porém umas com mais segurança do que outras, o que requeria que, na organização das atividades, esse aspeto nos merecesse atenção. No que diz respeito às interações sociais com pares, ainda manifestavam dificuldades na partilha de brinquedos e materiais educativos, requerendo uma continuada supervisão e acompanhamento pelos adultos.

2.1.3. A organização do espaço e do tempo educativos

Reconhecendo que é essencial criar um ambiente onde as crianças interajam de forma lúdica e que a sala de atividades se constituía num espaço importante para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, torna-se fundamental que esta lhes proporcione oportunidades de descoberta, exploração e recreação. Este espaço deve contribuir para uma melhor socialização das crianças, favorecendo a partilha de objetos lúdicos, mas também de conhecimentos e valores.

A sala de atividades onde realizámos o estágio, dispunha de boas características tanto a nível material como organizativo. Ainda que não muito amplo apresentava boa luminosidade natural e estava organizado por diversas áreas de atividades, proporcionando às crianças oportunidades de escolha. As áreas existentes eram as seguintes: a área da casa, a área dos jogos, a área das construções e a área de trabalho em grande grupo. Cada uma destas áreas integrava equipamentos e materiais adequados à faixa etária das crianças. Segundo Figueiredo (2002) “escolher entre uma variedade de atividades e deslocarem-se de uma para a outra como desejarem” é importante para que as crianças aprendam “por meio de experiências diretas e de forma natural” (p. 101). Todas estas áreas estavam organizadas de forma a permitir que as crianças pudessem interagir e aceder aos materiais desejados, estando estes ao alcance de todas.

A área da casa era composta por duas divisões, a cozinha e o quarto. Em ambos os espaços existiam materiais diversificados e em quantidades suficientes para o grupo. A área dos jogos situava-se perto de uma mesa redonda, que podia ser utilizada para realizar jogos, tais como puzzles, dominós, lotos, encaixes e enfiamentos, entre outros. Esta área era a mais procurada pelas crianças. Os jogos eram arrumados numa estante, localizada próximo da mesa referida. No decurso da nossa intervenção procurámos dinamizar esta área introduzindo novos jogos e concretizando com as crianças. A área das construções era também bastante frequentada e tinha à disposição das crianças diferentes materiais de encaixe, legos, entre outros, podendo fazer diferentes atividades de construção. Quanto à área de reunião em

grande grupo, esta era utilizada para a realização de atividades, tais como, o acolhimento, a leitura de histórias, a entoação de canções, ou para momentos de diálogo em grupo.

É de referir que no decurso da nossa intervenção alterámos o espaço de atividades, acrescentando jogos que suscitavam a curiosidade das crianças.

Outra das dimensões do ambiente educativo é o modo como o tempo está organizado. No que diz respeito à organização do tempo diário, este encontrava-se organizado nos seguintes momentos: chegada das crianças; acolhimento na sala de atividades; atividades promovidas pela educadora/estagiária; atividades nas áreas da sala; almoço; higiene; descanso das crianças; preparação para o lanche; higiene; continuação das atividades nas áreas ou de recreio; e saída.

Durante o período da manhã, as crianças eram recebidas e acompanhadas por assistentes operacionais, numa sala equipada com televisão e materiais lúdicos. Às 9:30h iam para a sala de atividades e reunidas, em grande grupo, no espaço central da sala, era realizado o acolhimento, no qual se incluía o cumprimentarem-se todas, através da entoação de uma canção de “bons dias”. Durante a manhã, as crianças realizavam atividades propostas pela educadora/estagiária e atividades nas respetivas áreas. Às 10.45h propunha-se às crianças que arrumassem os brinquedos nos respetivos espaços e reunidas em grupo, na área central, dialogávamos e, em seguida, colocávamos-lhes os babetes. Organizadas duas a duas, o grupo dirigia-se para o refeitório, onde era servido o almoço. Apoiávamos e supervisionávamos as crianças durante a refeição, bem como na realização da sua higiene pessoal e na sua organização para descansarem após o almoço. No período da tarde, as crianças dirigiam-se novamente ao refeitório para lanchar, faziam a higiene e, de seguida, voltavam para a sala, envolvendo-se na realização de diversas atividades.

2.2 Contexto de jardim de infância

2.2.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de jardim de infância foi desenvolvida numa instituição da rede pública de educação pré-escolar, integrada num Agrupamento de Escolas com sede, também, na cidade de Bragança, e situado numa zona predominantemente habitacional onde se encontravam alguns espaços comerciais e de lazer, como um campo polidesportivo e uma piscina.

Para além da componente educativa, com cinco horas diárias de atividades, o jardim de infância assegurava também o acompanhamento das crianças antes e depois do período

diário das atividades educativas através das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), permitindo que as crianças frequentassem a instituição por um período mais alargada, de modo a responder às necessidades das famílias, encontrando-se aberta das 7:45h às 19:15h.

O edifício apresentava um amplo espaço interior, quer em termos de espaços de circulação, quer ao nível das salas, oferecendo às crianças conforto e bem-estar. Disponha de três salas de atividades, estando apenas duas em funcionamento.

Relativamente ao espaço de recreio exterior, este era amplo, integrando várias zonas de atividades lúdicas, grande parte relvado e, numa parte, encontrava-se equipado com material de jogo, balizas e pneus, e noutra parte com várias estruturas para recreação, como baloiços, traves para trepar, escorregas e molas para baloiçar, permitindo a participação das crianças em experiências de natureza diversa. Torna-se, por isso, importante sublinhar que, como afirmam Silva et al. (2016),

o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversidade de oportunidades educativas (p.27).

As crianças podiam igualmente usufruir de um espaço de recreio coberto, onde era possível realizar atividades e convívios entre os membros da comunidade educativa. No decurso da nossa prática educativa, este espaço não foi muito utilizado, pois quando fazia bom tempo recorríamos mais ao espaço exterior. Por outro lado, não sendo o espaço de recreio aquecido, no período de inverno tornava-se frio, não oferecendo o conforto que, por exemplo, oferecia um salão polivalente que existia no interior da instituição e ao qual recorríamos, frequentemente, para a realização de atividades em grande grupo, de natureza diversa.

No corredor de entrada na instituição havia, continuamente, a exposição de trabalhos das crianças, bem como um placar com as diversas informações sobre a instituição (horário de funcionamento, ementa, entre outros). Esse espaço estava ainda equipado com cabides para que as crianças pudessem guardar neles os seus pertences. Todos os espaços interiores possuíam iluminação natural e aquecimento central, o que permitia criar as condições necessárias para o bem-estar das crianças, independentemente das condições climatéricas. A

instituição contava ainda com espaços sanitários adequados às necessidades das crianças, uma para o sexo feminino e outro para o sexo masculino, salas de arrumações, gabinete de coordenação/reuniões, biblioteca equipada com um leque alargado de livros, bem como instrumentos musicais. Possuía, como já antes referimos, um salão polivalente, o qual se encontrava equipado com diversos materiais lúdicos, sendo utilizados para o desenvolvimento de atividades integradas, quer no âmbito da componente letiva, quer da componente socioeducativa de apoio à família. Dispunha, também de um refeitório, com um espaço bastante limitado, o que levava à organização diferenciada dos horários de almoço dos dois grupos de crianças que frequentavam a instituição. Todas as divisões da instituição estavam devidamente identificadas, proporcionando um clima de segurança e autonomização das crianças.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição integrava uma equipa pedagógica constituída por quatro educadoras de infância, duas com funções letivas e duas com funções técnico-pedagógicas, um professor de primeiro ciclo com as mesmas funções e quatro assistentes operacionais, das quais duas apoiavam a componente letiva e duas a componente socioeducativa. Contava ainda com a colaboração de profissionais do Agrupamento de Escolas para o desenvolvimento de atividades de educação musical e educação física e do Centro de Saúde da área da instituição, com a colaboração de uma enfermeira. Contava também com o apoio de uma funcionária da empresa que servia as refeições ao jardim de infância. No que se refere às crianças, o jardim de infância era frequentado por 40, organizadas por dois grupos.

O principal objetivo da instituição consistia em favorecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças, aumentando o seu saber, o bem-estar emocional e afetivo. Visava ainda possibilitar diversas vivências às crianças, privilegiando o brincar como meio de aprendizagem. A ação educativa era apoiada nas orientações definidas ao nível do projeto educativo e do plano anual de atividades do Agrupamento de Escolas, bem como no plano curricular do grupo/turma e no regulamento interno da instituição. Era atribuída particular ênfase ao desenvolvimento da cidadania das crianças, no sentido de ajudá-las a tornarem-se pessoas capazes de agir com autonomia, responsabilidade, espírito crítico, criativo e empreendedor e de respeitar os outros.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo no qual realizámos a nossa intervenção era composto por 22 crianças, mas no decurso do nosso estágio apenas frequentaram o jardim de infância 19, sendo nove do sexo

feminino e 10 do sexo masculino. Relativamente à idade, 4 crianças tinham três anos, 10 tinham quatro anos e 5 tinham cinco anos de idade. Na tabela 1 apresenta-se a distribuição das crianças por idades e grupos sexuais de pertença.

Tabela 1. *Distribuição das crianças por idade e género*

Idades	Raparigas	Rapazes	Total
3 anos	3	1	4
4 anos	4	6	10
5 anos	2	3	5
Total	9	10	19

No decurso da observação e intervenção fomos recolhendo dados que nos permitiram conhecer as características de cada criança e do grupo. Observámos tratar-se de um grupo que se manifestava dinâmico, ativo, curioso, com vontade de colaborar e com grande imaginação, evidenciando a conquista de progressiva autonomia. As crianças envolviam-se em brincadeiras livres, pinturas e exploração de histórias, gostavam de cantar e escutar melodias, debater assuntos, fazer jogos e explorar materiais novos, bem como brincar no exterior.

Ao nível da linguagem, a maioria das crianças do grupo já possuía um nível linguístico espetável para a sua idade. No geral, as crianças revelaram ser muito comunicativas, ainda que algumas se manifestassem mais tímidas, mas aceitavam bem os desafios e envolviam-se positivamente na sua concretização. A heterogeneidade etária do grupo constitui um desafio ao diálogo e à partilha de saberes entre os pares, possibilitando, aos mais velhos, auxiliar e cooperar com os mais novos, contribuindo para a realização em conjunto de experiência de natureza diversificadas. Como referem Silva et al. (2016),

este contexto, possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvam crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais (p.28).

Tendo em conta as características do grupo, foi importante atender às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança, respeitando e promovendo o desenvolvimento de cada uma. Nas planificações das atividades foi fundamental ter em conta as características individuais de cada criança e do grupo, de forma a apoiar e favorecer a progressão de todas.

Podemos apurar que, embora as crianças pertencessem a faixas etárias diferentes, funcionaram como grupo, demonstrando sempre muito interesse e curiosidade na participação de todas as atividades propostas. O grupo permitiu formas de interação dinâmicas e positivas entre os pares, que resultaram em maiores e melhores aprendizagens.

2.2.3. Organização do espaço e do tempo educativos

Um dos fatores importantes para o desenvolvimento das crianças é a organização do espaço de atividades. Por esse motivo, a sala de atividades deve ser organizada de modo a que seja um espaço aberto e dinâmico, que permita a cada criança sentir-se bem, a estabelecer relações sociais e afetivas, a partilhar e vivenciar diversas experiências com o grupo. Ou seja, a sala de atividades, deve ser um ambiente pedagógico, confortável e harmonioso, onde as crianças se sintam seguras e confortáveis, pois, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p. 12).

A organização da sala de atividades deve permitir conforto e segurança, tanto às crianças como ao/à educador/a, pelo que deve proporcionar a visão de todas as áreas de atividades e das crianças. O/a educador/a deve estar atento/a relativamente à forma como o grupo se movimenta e utiliza os espaços, para poder planear as atividades de acordo com os seus interesses, necessidades e características. Essa observação é muito importante, pois permite ao adulto refletir sobre a funcionalidade e as potencialidades dos espaços criados e também agir sobre os mesmos quando achar pertinente, alterando ou acrescentando materiais para que o espaço se apresente estimulante, atrativo, desafiador e promotor de aprendizagens. Tal como afirmam Silva et al. (2016), “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.26).

Porém a organização e a disposição dos materiais na sala de atividades, não deve ser uma responsabilidade unicamente do/a educador/a, mas antes partilhada com as crianças do grupo, pois são elas que vão utilizar e explorar esses espaços e materiais, fazendo sentido que

participem na sua organização. Por outro lado, e partindo da ideia de Gandini (1999) de que “o ambiente é algo que educa a criança”, este deve ser flexível e estar aberto às mudanças, promovidas por crianças e educadores, “a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento” (p.157).

Estas foram ideias que tivemos em consideração no decurso da nossa prática educativa. A sala em que nos integrámos era uma sala ampla, bem equipada e com boas condições a nível térmico e de iluminação, tendo muita luz natural. Encontrava-se organizada por diferentes áreas de atividades, que permitiam às crianças dispor recursos diversificados e realizar vários tipos de exploração. Integrava sete áreas de interesse: a área dos jogos/construções; a área da casa, incluindo cozinha/sala e quarto; a área da expressão plástica; a área da leitura; a área das tecnologias (computador); a área da música e, ainda, uma área de reunião em grande grupo.

A área dos jogos incluía dois espaços, um destinado mais a jogos considerados de mesa, como legos, dominós e puzzles diversos, bem como jogos de encaixe de pequena dimensão, e o outro a jogos de construção, no qual as crianças dispunham de legos e blocos de diferentes tamanhos, possibilitando-lhes fazer encaixes e composição de figuras diversas, como por exemplo de casas, torres e pontes, entre outras.

Relativamente à área da casa, o espaço de cozinha possuía uma mesa, uma banca, dois armários e materiais diversos, como utensílios de cozinha e bonecos. O espaço do quarto dispunha de cama, roupeiro e roupas diversas. A área da expressão plástica incluía atividades de desenho, pintura, colagem, recorte e modelagem, dispondo de diversos materiais (lápis de cor e de cera, marcadores, tintas, cola, plasticina e folhas, entre outros) e de uma grande mesa, permitindo que as crianças pudessem envolver-se nessas diferentes atividades. A área da leitura encontrava-se equipada com uma estante e livros, um tapete, almofadas e uma mesa, o que criava uma ambiente acolhedor para as crianças se sentirem confortáveis e motivadas para descobrir, ler e conversar. Esta área era utilizada para, no início da manhã, realizar o acolhimento e promover o encontro em grupo. A área do computador tinha um computador à disposição das crianças, podendo utilizá-lo para jogos, escrita e desenho. A área da música foi criada pelas estagiárias e crianças, incluindo nela diversos instrumentos musicais elaborados pelas crianças com materiais reutilizados. É importante referir que os materiais da sala de atividades eram de uma grande variedade e acessíveis a todas as crianças.

No que se refere à organização do tempo educativo é fundamental que este possibilite às crianças viverem experiências diversificadas ao longo do dia, mas também perceber e prever a sequência com que podem ocorrer, favorecendo a sua segurança e confiança.

A rotina diária do grupo contemplava momentos, tais como: o acolhimento; o tempo de trabalho em grande e em pequeno grupo: o tempo de higiene e de refeições, incluindo o reforço alimentar a meio da manhã, almoço e lanche; o tempo de recreio, decorrendo no exterior quando as condições climatéricas assim o permitiam; e, ainda, o tempo de atividades nas áreas da sala.

É, ainda, de referir que o grupo tinha atividades de educação física dois dias por semana e noutro dia tinha educação musical, atividades que eram orientadas, como já referimos antes, por profissionais ligados ao Agrupamento de Escolas em que se integrava o jardim de infância.

3. Opções metodológicas do estudo

A investigação a desenvolver ao longo da prática educativa inscreve-se numa abordagem qualitativa, visando aceder a dados que nos permitissem compreender e interpretar as dimensões em estudo. A recolha de dados decorreu ao longo do período de desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), como já referimos em creche e em contexto jardim de infância. Assim, e para melhor poder entender-se esse processo, interessa definir os objetivos e questões que orientaram o estudo.

3.1. Objetivos e questões do estudo

O estudo que desenvolvemos incide sobre a atividade lúdica das crianças, tentando perceber os seus potenciais contributos para a construção da sua cidadania. Em conformidade com a problemática a investigar e a questão-problema que orienta o estudo: *Como as atividades lúdicas em que as crianças se envolvem contribuem para a construção da sua cidadania*, definimos os seguintes objetivos de pesquisa:

- Compreender como a atividade lúdica das crianças pode contribuir para a construção da sua cidadania;
- Analisar as conceções das crianças acerca do brincar e das oportunidades lúdicas de que usufruem;
- Equacionar as oportunidades de brincar proporcionadas às crianças pelos contextos de educação de infância.

Em articulação com estes objetivos, delineámos as seguintes questões de pesquisa:

- Em que dimensões de cidadania incidem as atividades lúdicas das crianças?
- Quais as conceções das crianças sobre a importância de brincar e as oportunidades lúdicas de que dispõem?
- Que oportunidades de brincar proporcionam às crianças os contextos de creche e de jardim de infância?

3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Pretendendo recolher dados que nos permitam refletir sobre as experiências de aprendizagem promovidas e encontrar resposta para as questões de investigação, enveredámos pelo recurso a técnicas e instrumentos diversificados.

A **observação**, foi a técnica de recolha de dados mais privilegiada, tratando-se do meio principal de recolha de dados, uma vez, que permite observar o comportamento e atitudes das crianças, bem como o processo de ensino-aprendizagem com elas promovido. De acordo com Silva et al. (2016),

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica (p.11).

Segundo a Grande Enciclopédia Universal (s.d), observação entende-se como: “ato ou efeito de observar; reflexão explicativa; consideração atenta de um facto para o conhecer melhor” (p. 9493). Através da observação conseguimos perceber o que mais ninguém consegue, pois utilizamos os nossos sentidos como coletores de informação. Ao observar, estamos a utilizar um ou mais dos nossos sentidos, como por exemplo a visão e a audição. Silva et al. (2016) encaram a observação como uma das etapas por que passa a intencionalidade do processo educativo. As autoras consideram que,

observar, registar e documentar sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p.13).

A finalidade da observação é, ainda, recolher informação ao longo do estágio que nos permita obter dados que possibilitem analisar e interpretar a prática educativa que promovemos e os comportamentos das crianças, ao nível individual e em grupo. Enveredámos pela observação participante, fazendo parte do grupo e assumindo a tarefa de orientação da ação educativa, a qual será objeto de reflexão e análise no relatório de estágio.

Enveredámos por uma **observação participante**, fazendo parte do grupo e assumindo a tarefa de orientação da ação educativa, que será objeto de reflexão e análise no relatório de estágio. Tal como refere Moreira (2001), a observação participante deve ser uma “prática indispensável no contexto de formação de professores” (p.104), na medida que permite experienciar e aceder, como refere Máximo-Esteves (2008), ao conhecimento direto “dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Máximo-Esteves

(2008) refere ainda que a observação participante permite-nos “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Assim, através desta técnica de recolha de dados, tivemos oportunidade de observar não apenas as atividades lúdicas em que as crianças se envolviam como também as suas características e as dos contextos educativos em que nos integrámos. Assim, a observação participante permitiu-nos recolher dados na creche e no jardim de infância sobre cada um dos grupos de crianças com o quais desenvolvemos o estágio, bem como as rotinas da sala de atividades, os modelos e métodos pedagógicos utilizados. A observação destas experiências foi bastante importante, ajudando-nos na planificação e reflexão da ação educativa, bem como na interação com a comunidade educativa. Através da observação participante pudemos também perceber as características de desenvolvimento e de aprendizagem manifestadas pelas crianças. Assim, podemos afirmar que a observação participante se constituiu como uma estratégia importante de ação e investigação, facilitando a identificação das potencialidades e dificuldades manifestadas pelas crianças e permitindo-nos adequar a ação educativa, de modo a tomá-las em consideração.

Para Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012), “a observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores, que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (p.23).

O processo de recolha de dados pode ser realizado de diferentes modos, pelo que cabe ao educador/investigador definir qual o tipo de instrumentos que melhor se adequa para aceder a dados que permitam responder aos objetivos e às questões de investigação formulados. Ao realizar uma investigação, é importante conseguir informações de diversas fontes, de forma a permitirem uma compreensão aprofundada da problemática em estudo.

Assim, utilizámos como técnicas de recolha de dados, as notas de campo incluídas no diário de bordo, entrevista semiestruturada às crianças, registos fotográficos e grelhas de registo de dados. Para organização e análise da informação de natureza descritiva e qualitativa, recorreremos à técnica de análise de conteúdo e à análise estatística dos dados de natureza quantitativa.

As observações e informações recolhidas através da observação foram registadas detalhadamente, através de notas de campo e incluídas no diário de bordo que fomos elaborando ao longo dos dois momentos de prática de ensino supervisionada, nomeadamente em creche no ano letivo de 2018/2019 e em contexto de jardim de infância no ano letivo de 2019/2020.

O **diário de bordo** foi fundamental para a nossa investigação, uma vez que nos permitiu recordar determinados episódios que sucederam no decurso da intervenção. Máximo-Esteves (2008) refere que os diários são “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre na aula sob a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (p.89). Assim, o diário de bordo, não só nos permitiu recordar episódios ocorridos, como também funcionou como um meio de autorreflexão, ajudando-nos a perceber determinadas atitudes e formas de intervenção. Podemos afirmar que os diários de bordo foram um instrumento de registo relevante ao longo da nossa prática, uma vez que nos possibilitou ter registos das crianças para podermos (re)conhecer e refletir sobre esses mesmos registos, de forma a intervir com o objetivo de ir melhorando a prática educativa.

O diário de bordo, de acordo com Máximo-Esteves (2008) “é um instrumento imprescindível ao professor-investigador” (p.85), uma vez que o leva a refletir sobre os problemas que vão surgindo ao longo da prática e recordar determinados episódios ocorridos, fornecendo várias informações. Para Coutinho et al. (2009), citados por Castro (2012), o diário de bordo “serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (p. 23).

No nosso caso, recorremos ao diário de bordo para registar, analisar e refletir sobre determinados acontecimentos, nomeadamente as nossas expectativas, resultados e comentários pessoais acerca de situações mais significativas relacionadas com as experiências de aprendizagem vivenciadas com as crianças. Reconhecemos que este constituiu uma mais-valia para registar os acontecimentos e comportamentos das crianças no decurso da rotina diária, que nos permitiu perceber as oportunidades que experienciavam ao nível do exercício da cidadania. Relevamos, neste processo o recurso a **notas de campo**, integrando nestas, como referem Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p. 150). Desta forma, sempre que considerámos pertinente e oportuno, registámos os acontecimentos no momento, quando não nos foi possível, o registo foi realizado no final do dia de estágio. Nas notas de campo indicámos sempre a data em que os acontecimentos ocorreram e, na descrição, procurámos respeitar as falas, as atitudes e os comportamentos expressos pelas crianças. Numa fase posterior, os dados que emergiram das notas de campo foram organizados e analisados tendo em consideração as questões em estudo.

Outro instrumento de recolha que achámos pertinente foi os **registos fotográficos**. Este instrumento de recolha de dados foi bastante útil e fácil, pois, através do telemóvel pudemos captar imagens em vários momentos. Através dessas imagens conseguimos obter informação que nos permitiram ilustrar o ocorrido. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Todavia, como defende Máximo-Esteves (2008), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91). Trata-se de aspetos que tomámos em consideração neste nosso trabalho.

É ainda importante referir que, no início da ação pedagógica, solicitámos a autorização das educadoras de infância, para o registo de informação através de fotografia, esclarecendo e respeitando o anonimato e confidencialidade da informação recolhida.

Considerámos ainda pertinente recorrer à **entrevista semiestruturada** para a recolha das opiniões das crianças da sala onde decorreu a PES em contexto jardim de infância, no sentido de recolher dados que nos ajudassem a conhecer melhor as perceções e expectativas das crianças sobre o brincar nos contextos onde esta se integra e o valor educativo que esse processo assume.

Uma entrevista é uma conversa intencional, realizada normalmente entre duas pessoas, em que uma das pessoas é o entrevistador e pretende obter informações sobre o entrevistado. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Nas investigações de natureza qualitativa, as entrevistas variam no que diz respeito ao grau de estruturação, podendo tratar-se de uma entrevista estruturada, não estruturada ou semiestruturada. No caso desta investigação considerámos que a **entrevista semiestruturada** era a que melhor satisfazia os objetivos do estudo. A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela existência de um guião, que serve como orientação no decorrer da mesma, procurando, desta forma, que todos os entrevistados respondam às mesmas questões. Os dados obtidos podem ser comparados entre os entrevistados, de acordo com os objetivos definidos para a investigação (Bogdan & Biklen 1994, pp.135-136). De acordo com estes autores (1994), nas investigações qualitativas,

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (p.134).

No nosso estudo a entrevista foi utilizada como fonte complementar de dados da observação participante. Procedemos à elaboração do guião da entrevista (Anexo I), previamente estruturado, com um conjunto de oito questões claras e diretas, tendo como principal preocupação integrar um vocabulário acessível às crianças de forma a responderem às mesmas. É importante referir que o guião da entrevista foi validado por duas profissionais, uma da área da Educação de Infância e outra também especializada na área em estudo.

No que diz respeito às crianças, é importante referir que foi solicitada a sua participação, começando por auscultar a sua disponibilidade para colaborarem no trabalho que estávamos a desenvolver, manifestando-se prontamente disponíveis para dialogar sobre o assunto em estudo.

Recolhidos os dados foi necessário organizá-los, analisá-los e interpretá-los. Para organização e análise da informação de natureza descritiva e qualitativa recorreremos à técnica de **análise de conteúdo**, que nos permitiu descrever, analisar e interpretar a informação, no sentido de retirar algumas conclusões sobre o estudo. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados corresponde ao

processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Sendo a investigação de cariz qualitativo, a análise dos dados centrou-se no conteúdo dos registos obtidos através dos instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos, a saber: as notas de campo e registos fotográficos incluídos no diário de bordo, e a entrevista semiestruturada às crianças em contexto jardim de infância. Silva e Fossá (2015) referem que

a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (p.2).

No caso deste estudo, e de forma a analisar o conteúdo das entrevistas realizadas às crianças, após a transcrição das mesmas, procurámos efetuar uma leitura da informação, de modo a selecionar as temáticas principais e definir o sistema de categorização dos dados. Para Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Neste sentido, procedemos à apresentação e análise dos dados, atendendo às categorias definidas.

Assim, sublinhamos o recurso a diversificados instrumentos que, no seu conjunto, permitiram recolhermos dados que favoreceram a compreensão dos contextos, da ação educativa promovida e das brincadeiras/atividades desenvolvidas pelas crianças.

4. Descrição, análise e interpretação das experiências de aprendizagem

Neste capítulo são descritas e analisadas algumas das experiências de ensino/aprendizagem que desenvolvemos no âmbito da prática pedagógica. Procurámos promover atividades em que as crianças pudessem assumir uma participação ativa e construíssem saberes relativos aos diferentes domínios curriculares, integrando uma vertente lúdica. Desta forma, no decurso das nossas intervenções procurámos valorizar o brincar e o jogar para ajudar as crianças a aprender e a exercer a cidadania, recorrendo a brincadeiras e jogos diversos. Como refere Condessa (2009), através destes momentos lúdicos, “a criança aprende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos” (p. 39).

De modo a salvaguardar o anonimato das crianças, procedemos à codificação do seu nome, utilizando letras do alfabeto para o contexto de creche (CA, CB...) e codificação alfa numérica para o contexto de educação pré-escolar (C1, C2...).

4.1. A ação educativa em contexto de creche

4.1.1. Aprender a conhecer-se a si próprio e aos outros

Um dos momentos do dia que nos mereceu particular atenção e reflexão foi o relativo ao acolhimento das crianças, entendendo que, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), deve constituir-se como um “espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, serenidade, de comunicação e empatia” (p.74).

O acolhimento fazia parte da rotina das crianças, tendo este lugar no início da manhã, antes de serem iniciadas as atividades. Este era um dos tempos mais importantes para o bem-estar das crianças, uma vez que se tratava de um momento de encontro com o grupo e de transição do ambiente familiar para a creche, bem como de partilha de algumas informações entre os pais/família e a educadora. Neste momento, dialogávamos com as crianças procurando um melhor conhecimento mútuo, cantávamos canções, criando um momento de reciprocidade e afeto.

Procurámos dinamizar este tempo do dia, estabelecendo interações com as crianças que as desafiassem à expressão verbal e não-verbal, a manifestar e a receber atenção e afeto, contribuindo para a sua formação pessoal e social, mais precisamente para a construção da sua identidade, autoestima e autonomia. Nesta linha, numa das atividades desenvolvidas construámos e introduzimos na sala o quadro de aniversários, no qual cada uma podia ver-se representada através da sua fotografia, assinalando a sua data de nascimento, sendo essa

comemorada em grupo. Um dos aspetos que influencia a construção da identidade da criança é o reconhecimento de pertença a um grupo social, seja ele a sua família, a escola ou a comunidade. É com estes grupos que a criança vai conhecendo e apropriando-se de normas e regras de convivência, criando relações de afeto e de sentido de pertença. É de considerar que, como afirmam Silva, et al. (2016), “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (p.34).

Começámos por apresentar o quadro de aniversário que representava a figura de um comboio. Cada “carruagem do comboio” correspondia a um mês, na qual foram afixadas as fotografias das crianças que, nesse mês, faziam anos. À medida que fomos integrando esses elementos, fomos dialogando com as crianças, de modo a explicar-lhes o objetivo e como funcionava o quadro. Procurámos ainda que observassem as fotografias e identificassem os elementos do grupo. Terminada a exploração do quadro de aniversário, pudemos perceber que todas as crianças manifestaram interesse em participar na atividade, identificando-se a si e aos outros nas fotografias. O desenvolvimento desta atividade possibilitou que, de forma lúdica, as crianças pudessem enriquecer o conhecimento do “eu” e do “outro” e a relação entre todas. Auxiliou a que as crianças identificassem a própria imagem e a dos outros, desafiando-as a proferir o nome, ainda que algumas o fizessem emitindo sons ou sílabas. Segundo Silva, et al. (2016)

o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima (p.34).

Com esta atividade criámos oportunidades de participação de todas as crianças e adultos do grupo, permitindo-lhes estabelecer interação umas com as outras, observar e expressar, favorecendo o enriquecimento do vocabulário das crianças, mas também a sua expressão não verbal, utilizando gestos como o de apontar para a criança, à qual correspondia uma determinada fotografia.

4.1.2. Identificando as cores, brincando

As cores têm um papel importante na forma como compreendemos o mundo que nos rodeia. Estas são elementos que estão presentes na nossa vida, de diversas formas, como nas nossas roupas, nos ambientes, na alimentação, nos brinquedos, entre outras. Assim,

considerámos importante desenvolver atividades relacionadas com a observação e nomeação de cores, de modo a estabelecer bases para a aprendizagem das mesmas. Foi ainda nosso objetivo desafiar e apoiar a ação e a expressão das crianças, ampliando o vocabulário e o conhecimento de formas de participação na organização do ambiente educativo. Descrevemos, em seguida, três atividades que promovemos com as crianças relacionadas com a exploração de cores.

Assim, e tomando em consideração que é importante que as crianças aprendam e criem o hábito de arrumação dos materiais que utilizam, entendemos propor às crianças um jogo que consistia em colocar blocos em caixas coloridas. Começámos por reunir as crianças na área central da sala de atividades e apresentámos quatro caixas pintadas com diferentes cores (azul, vermelho, verde e amarelo) e cada uma incluía a figura de um animal, no sentido de motivar e apoiar as crianças na identificação da cor. A caixa de cor vermelha tinha desenhada a figura de uma joaninha, a verde a de um sapo, a azul a de um tubarão e a amarela a de um pássaro.

À medida que íamos introduzindo esses materiais íamos dialogando com as crianças e colocando-lhes questões, tais como: De que cor é esta caixa?; Qual é o animal que está desenhado nesta caixa?; Qual o animal que tem pintas?; Que som faz o passarinho?; entre outras. Em seguida, explicámos como íamos utilizar as caixas, indicando que seriam para colocar nelas os blocos, de acordo com a cor de cada caixa, por exemplo: os blocos azuis seriam colocados na caixa azul, os blocos amarelos na caixa amarela, os blocos vermelhos na caixa vermelha e os blocos verdes na caixa verde. As caixas foram colocadas no tapete onde as crianças brincavam com os blocos, como pode ver-se na figura 1.



Figura 1. *Caixas de arrumação expostas na sala de atividades*

Mais tarde, durante as brincadeiras livres nas áreas, não tendo ainda sido solicitadas a arrumar, observámos que uma criança (CE) iniciou a arrumação, colocando os blocos nas caixas da cor correspondente. Outras crianças imitaram-na, começando a arrumação dos

materiais utilizados. As crianças procuravam os blocos e colocavam-nos dentro da caixa da cor correspondente. Observámos que algumas crianças não colocavam apenas blocos, estas procuravam pela sala outros materiais, como carros de brincar, garfos e colheres da área da cozinha e colocavam-nos dentro das caixas da cor correspondente. Reunidas, em grupo, explicámos que as caixas eram apenas para colocar os blocos da área das construções, então, uma criança começou a retirar o que não pertencia a essa área e foi colocar no sítio.

O desenvolvimento desta atividade permitiu, para além da observação e distinção de cores, que as crianças se envolvessem na arrumação das áreas de jogo e trabalho, no sentido de aprenderem a cuidar dos materiais e dos espaços. Em relação às figuras dos animais, é de referir que uma criança (CG) ao observar uma joaninha num livro veio mostrar-no-la, apontando com o dedo para a figura. Aceder aos materiais com que cada uma pretendia brincar e participar na arrumação dos mesmos, foram ações às quais procurámos dar continuidade, promovendo uma conquista progressiva da autonomia das crianças na concretização dessas tarefas.

Consideramos que o desenvolvimento desta atividade, na qual o jogo foi utilizado como suporte de aprendizagem, foi bastante enriquecedora na medida em que permitiu às crianças integrar novos conhecimentos. É de salientar que momentos da rotina, como por exemplo os de arrumar os materiais de jogo, proporcionam oportunidades importantes de aprendizagem, despertando nas crianças a consciência de que todos temos de exercer o nosso papel de cidadãos e assumir deveres enquanto elementos de um grupo.

Dada a importância de propiciar às crianças a observação e exploração de objetos, propusemos-lhes a realização de um jogo que designámos “jogo das bolas coloridas”. Levámos para a sala uma caixa de cartão, fizemos-lhe quatro orifícios num dos lados e colorimos as bordas de cada buraco com uma cor diferente (azul, vermelho, amarelo e verde), dividindo o interior da caixa em quatro partes. O jogo consistia em enfiar as bolas no orifício da respetiva cor. O desafio de a criança colocar a bola e senti-la cair na caixa, deixando de a ver, suscitou curiosidade e desejo de repetir a ação, apressando-se a apanhar bolas e a enfiá-las (figura 2).



Figura 2. Criança a brincar com o jogo das bolas coloridas

Observámos que, enquanto algumas crianças, se limitavam a enfiar a bola, outras tentavam atender à cor desta e do buraco. No sentido de obter o apoio do adulto, algumas olhavam para nós mostrando a bola e iam colocá-la no respetivo orifício. Incentivámos o jogo, proporcionando às crianças um *feedback* positivo, dizendo-lhe por exemplo: “Muito bem, é isso mesmo, a bola amarela no buraco amarelo!”; “Boa, conseguiste!”. Quando as crianças escutavam os nossos incentivos, riam e batiam palmas para si próprias, a cada nova conquista. Neste âmbito, corroboramos a ideia apresentada por Gaspar (2010), referindo que:

os educadores podem demonstrar o seu interesse pelas brincadeiras das crianças, limitando-se a descrever e fazendo comentários de incentivo sobre o que elas estão a fazer. Esta atitude estimula o desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou, e de outras competências cognitivas, sociais e emocionais (p.10).

Esta atividade permitiu estimular o desenvolvimento motor das crianças, amplo e fino, a atenção e a coordenação óculo-manual, experimentar a relação entre objetos (dentro e fora), observar e ir-se apropriando da designação das cores. Este jogo ficou disponível na sala, indo enriquecer as oportunidades de brincar das crianças. A curiosidade e o desejo de descobrir faziam com que algumas crianças metessem a mão no orifício para tentar obter a bola colocada, ficando radiantes quando conseguiam fazê-lo, alargando assim as oportunidades de jogo e de descoberta.

Construímos ainda outro jogo de enfiar bolas, mas utilizando tubos de cartão. Os tubos apresentavam-se colocados na vertical, de forma a que as crianças enfiassem bolas neles e

puderem observar o movimento da bola a deslocar-se pelos mesmos, ficando visíveis na caixa onde caíam. Cada tubo tinha uma cor diferente, tendo como objetivo que as crianças seguissem o critério utilizado no jogo anterior, ou seja, associar a cor da bola à do tubo. Começámos por apresentar o jogo às crianças e deixá-las que o explorassem livremente, observando o modo como utilizavam os materiais e como interagiam com os colegas. Num segundo momento, lançámos a proposta de tentar enfiar a bola no tubo da mesma cor, o que já duas crianças tinham feito por iniciativa própria. O excerto a seguir apresentado ilustra um dos momentos de interação estabelecido com as crianças no decurso dessa situação:

De que cor é esta bola? (Ed. Est.)

Azul (CE)

Boa! Onde colocamos a bola azul? (Ed. Est.)

Aqui! [apontando para o tubo de cor azul] (CE)

(Nota de campo, 27 de maio de 2019)

Pudemos perceber que as crianças mais velhas associavam as cores e colocavam as bolas no tubo correspondente, como mostra a figura 3, porém, as mais novas ainda não o faziam, colocando apenas as bolas nos tubos e, por vezes, experimentavam colocar outros objetos como legos, carros entre outros.



Figura 3. Crianças a brincar com o jogo

As crianças ficavam fascinadas com o simples facto de ver a bola a cair pelo tubo. Durante a realização desta atividade, conseguimos perceber que existia colaboração entre as crianças, em particular das mais velhas em relação às mais novas, ajudando-as a associar as cores e a colocar as bolas no tubo correspondente.

Não foi nossa pretensão que as crianças respeitassem a proposta de jogo apresentada, mas sobretudo de incentivá-las a brincar e a jogar, podendo nesse processo surgirem formas diferenciadas de fazê-lo, respeitando as potencialidades de cada uma. A alegria expressa em repetir as ações de jogo, a destreza que ia sendo conseguida em agarrar e enfiar as bolas e haver crianças que ajudavam outras a fazer, são aspetos que parecem evidenciar as oportunidades de interação com objetos e com pares criadas e, por conseguinte, de aprendizagem de cada uma e do grupo.

4.1.3. Jogo de derrubar objetos

Considerando a importância que os jogos e brincadeiras assumem no desenvolvimento das crianças, construímos e incluímos na sala um “jogo de bowling”. Os materiais utilizados foram 6 copos de plástico coloridos e uma bola.

Começámos por colocar os materiais na sala, deixando que as crianças os descobrissem e explorassem, por sua livre iniciativa. Uma criança (CF) pegou num copo e ofereceu de beber a outra criança (CH). Outra criança (CA) brincou com a bola, colocando-a dentro dos copos e tirando. Decorrido algum tempo dedicado à manipulação livre dos objetos propusemos às crianças realizarmos um jogo que consistia em lançar a bola e tentar derrubar o máximo de copos dispostos no meio da sala. Ao observarem o adulto, que derrubou quatro copos, manifestaram uma expressão de grande alegria, acompanhada de palmas, curiosidade e desejo em experimentar.

Alertámos que só podiam jogar uma de cada vez. Algumas crianças diziam “eu quero”, mas depois de explicar novamente que todas iam poder fazer, mas que tinham de esperar pela sua vez, o jogo foi iniciado. Algumas crianças ficavam mais perto para ser mais fácil de derrubar, outras ficavam mais longe, mas a diversão aumentava sempre que eram derrubados copos. Observámos que uma criança (CB) tendo lançado a bola e não conseguindo ter derrubado copos, aproximou-se deles e derrubou-os com o pé. Alertamo-la, perguntando-lhe como é que se fazia para derrubar os copos, ela sorriu e fez o movimento com a mão, para nos dar a resposta. Confirmámos e propusemos-lhe lançar outra vez a bola, alertando-a sobre como lançar, para a bola ir na direção dos pinos (os copos). A criança fez o lançamento com sucesso, o que a deixou radiante. Tal como os jogos anteriores, também este ficou na sala, o qual era utilizado pelas crianças no tempo de trabalho nas áreas. Por vezes, as crianças utilizavam-no, mas pontapeando a bola, deixando perceber que o chutar da bola proporcionava a algumas mais prazer, ainda que não conseguissem concretizar o derrube dos

pinos. Porém, o jogo suscitava a procura de companheiros, reunindo-se algumas crianças em torno do mesmo, ainda que por vezes suscitasse a disputa da bola para jogar, exigindo ocasionalmente a ajuda do adulto.

A implementação deste jogo proporcionou às crianças exercitar movimentos de lançamento, a coordenação óculo-manual, observar e experimentar distâncias entre a zona de lançamento e a dos pinos, tentar orientar a bola na direção pretendida e perceber que a bola rolava quando largada da mão. Permitiu, ainda, alertar que é importante aprender a atender à vez de cada um e garantir a todos o direito a participarem, contribuindo, portanto, para a aprendizagem da cidadania pelo exercício da mesma. Possibilitou também, procurar alternativas para superar obstáculos, no sentido de ajudar a que todos possam ser bem-sucedidos e interagir com pares e adultos. Sensibilizou ainda para o uso da linguagem matemática, indicando os adultos o número de copos derrubados, o que era, por vezes, imitado por algumas crianças, mas conforme o esperado sem estabelecer relação com a quantidade que representava.

4.1.4. Jogos de identificação de figuras

Para o enriquecimento das oportunidades de jogo, construímos ainda dois lotos de identificação de imagens, utilizando figuras geométricas. Um dos lotos tinha um cartão de base, no qual se encontravam figuras planas desenhadas, como por exemplo: quadrados, círculos e retângulos, e havia a mesma quantidade de figuras com relevo, feitas em papel Eva e recortadas. O jogo consistia em identificar a figura que correspondia a cada imagem, colocando-se esta em cima da figura correspondente. O outro loto incluía também figuras geométricas, mas de diferentes tamanhos, tornando-se ligeiramente mais complexo. Fizemos os dois lotos semelhantes para possibilitar às crianças mais oportunidades de jogo, pois, em idades tão precoces como as deste grupo (1 a 2 anos), que ainda não sabem cooperar, tornava-se mais difícil a partilha dos materiais de jogo.

Apresentámos e desenvolvemos cada um destes jogos em pequeno grupo de dois elementos, enquanto as outras crianças brincavam/trabalhavam nas áreas de atividades da sala. Esta atividade permitiu explorar conceitos do domínio da matemática, como as figuras geométricas. Observámos que a maior parte das crianças do grupo conseguiu colocar as figuras geométricas no local correto com facilidade, porém, em relação ao loto que integrava figuras de diferentes tamanhos surgiram algumas dificuldades na sua concretização. Algumas crianças embora identificassem a figura, não atendiam ao tamanho da mesma, colocando por

exemplo uma figura pequena no local correspondente à de maior dimensão, necessitando de ajuda. No entanto, este jogo foi bastante requisitado pelas crianças, pedindo quando o terminavam, para repetir.

O desenvolvimento desta atividade permitiu manipular e explorar características das figuras geométricas (quadrado, retângulo e círculo), familiarizando-se com a forma destas e com as cores.

4.1.5. Jogos de cooperação

No sentido de promover a interação e a cooperação entre as crianças, propusemos uma atividade, onde estas precisassem de trabalhar em conjunto para a sua concretização. Tal como Silva et al. (2016) apontam,

ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (p.45).

Foi então apresentado, ao grupo, um tabuleiro de grandes dimensões, construído em cartão, onde se encontravam três pequenos orifícios. De seguida, as crianças colocavam uma bola dentro do tabuleiro e, em conjunto, movimentavam-na de forma a que a bola caísse pelos orifícios, como mostra a figura 4. Depois, para elevar a complexidade da atividade, colocámos duas bolas.



Figura 4. Crianças a manipular o tabuleiro de forma a que a bola caísse pelos orifícios

Esta atividade foi também muito requisitada pelas crianças. As crianças colocavam as bolas no tabuleiro e faziam-no abanar até estas caírem pelos orifícios. Algumas crianças colocavam o tabuleiro no chão ou em cima da mesa e quando o levantavam observavam a bola a cair. Algumas crianças experimentaram também com outros objetos, como carros, estes deslizavam, mas como eram maiores que os orifícios não caíam. As crianças aplicaram mais força ao movimento para tentar obter o resultado pretendido, mas não alcançando o efeito pretendido.

Este momento lúdico foi importante do ponto de vista da interação e cooperação entre as crianças, partilhando da mesma intencionalidade que era a concretização do jogo, experimentando coordenar movimentos e partilhando emoções em relação aos resultados obtidos.

Outro jogo de cooperação que promovemos consistiu no enfiamento de argolas num fio, pegando cada criança em sua ponta do fio e colocando nele as argolas para a construção de materiais que pudessem utilizar nas suas brincadeiras. Assim, e promovendo a reutilização de materiais, as argolas eram feitas de rolos de papel higiénico, cortados ao meio e pintados de várias cores. Observámos que grande parte do grupo demonstrou ter ainda algumas dificuldades em enfiar as argolas no fio e fazê-lo em conjunto. Apoiámos as crianças nesse processo, construindo figuras que algumas crianças entenderam apelidar de minhocas, outras de cobras e que utilizaram nas suas brincadeiras, deslizando com elas pela sala, como se se tratasse de um brinquedo de puxar. Outras crianças fizeram colares, os quais passaram também a utilizar, colocando-os ao pescoço.

Ainda que a cooperação promovida nestas atividades não assumisse o verdadeiro sentido que o termo encerra, sublinhamos a participação conjunta das crianças numa tarefa de produção de materiais colocados aos dispor de todas. Por conseguinte, pode entender-se ter sido importante para começar a criar e experienciar um ambiente de partilha e interajuda, princípios que estão na base da construção de uma cidadania ativa e responsável.

4.1.6. Descobrimo contrastes através de uma história

Começámos a atividade com a leitura da história “*Aprende com Pop-up: Opostos*”, de Yoyo Studios. Esta história é de estilo pop-up, o que suscitou de imediato a atenção das crianças. O recurso estilístico utilizado na história são as rimas, o que tornou a mesma mais divertida e mais adequada à faixa etária das crianças. A história tinha como objetivo descobrir situações opostas, como: pequeno/grande; baixo/cima; noite/dia; entre outros.

Após a leitura, as crianças tiveram a oportunidade de a explorar individualmente e, de seguida, dirigimo-nos para o salão da instituição. Aí, disponibilizámos vários materiais, como animais feitos com materiais reutilizáveis, túneis, carros de brincar, escorregas, avião feito de cartão e um arco decorativo, deixando que as crianças os explorassem por sua livre iniciativa.

Procurámos ainda realizar atividades lúdicas para o desenvolvimento sensorial das crianças, colocando à sua disposição um total de oito garrafas, contendo, cinco destas, água tingida com corante alimentar (vermelho, azul e rosa) e objetos brilhantes (missangas, purpurinas e alguns elementos em plástico).

Quando as crianças agitavam a garrafa, os materiais misturavam-se e despertavam a curiosidade das crianças, proporcionando momentos de relaxamento devido ao efeito visual, provocado pelo movimento dos materiais. As restantes três garrafas continham apenas arroz e massas, materiais que, quando agitados, criavam sonoridades diferentes, utilizando-os como maracas. As garrafas eram todas em plástico e pequenas, de modo a que as crianças conseguissem agarrar e manusear com mais facilidade. As garrafas sensoriais são brinquedos artesanais que têm como objetivo desenvolver a coordenação motora, a concentração e a perceção visual, sonora e tátil das crianças.

Estes materiais foram também colocados na sala à disposição das crianças, sendo também bastante utilizados. Percebemos que algumas crianças tentavam abrir a garrafa de forma a tirar o que lá estava dentro. Neste âmbito corroboramos a opinião de Silva, et al. (2016), quando afirmam que brincar proporciona às crianças realizar conquistas, “tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, curiosidade e o gosto por aprender” (p.11).

Outros objetos que colocámos à disposição das crianças foi um arco de fitas de seda coloridas, sendo posteriormente afixado na sala de atividades, como pode observar-se na figura 5.

Observámos que apenas três crianças passaram por debaixo do arco, as restantes afastaram-se, observando como os colegas realizavam a atividade. Incentivámos as crianças a experimentarem fazer, deixando transparecer que comecem a sentir maior autoconfiança, aproximando-se e começando a participar no jogo. A exploração deste material permitiu às crianças usufruírem de momentos de brincadeira interativa com os pares.



Figura 5. Crianças a explorar o arco de fitas e as garrafas sensoriais

Em síntese, a introdução de material diversificado na sala de atividades, permitiu criar oportunidades diversas para as crianças se envolverem na exploração e descoberta do mesmo, e tirar partido dele, construindo aprendizagens nos vários domínios do seu desenvolvimento. Promovemos experiências educativas em que, de uma forma lúdica, as crianças puderam exercer a sua cidadania, participando de forma ativa e aprendendo, por exemplo, a esperar pela sua vez, a expressarem os seus gostos e interesses, a serem cuidadosos com os materiais e a estabelecerem relações cordiais com pares e adultos. Sublinhamos a importância do desenvolvimento de atividades em que as crianças se sintam encorajadas à manipulação, exploração e descoberta de diversos materiais e ao envolvimento em interações que se apresentem experiencialmente positivas.

4.2. A ação educativa em contexto de jardim de infância

4.2.1. Partindo da história “O nabo gigante”

Procurando ir ao encontro do projeto curricular do grupo e de outros projetos em que participavam como os de “saúde escolar” e “pé-ativo” que promovem as boas práticas alimentares e de exercício físico, procurámos dinamizar uma obra que nos permitisse explorar alguns conteúdos relacionados com esses aspetos e com os objetivos do estudo que nos propusemos desenvolver sobre a prática educativa.

A obra escolhida para a primeira atividade foi “*O nabo gigante*” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, na qual se acentua a importância da cooperação e da valorização dos contributos de todos, independentemente das diferenças de cada um. Resumidamente, a história retrata a situação de um casal de idosos que quer retirar da terra um nabo de grande dimensão, porém não o conseguem fazer sozinhos e procuram ajuda naqueles que lhes estão próximos. Estas personagens são animais e vão entrando na história, no sentido de ampliar esforços para ajudar a resolver o problema identificado, arrancar o referido nabo. A história inclui ainda conteúdos relacionados com a sementeira e germinação de plantas, as estações do ano e o conceito de número.

A atividade foi iniciada com um diálogo introdutório, apresentando a capa da história e procurando que as crianças identificassem e nomeassem os elementos paratextuais.

Conversámos com o grupo sobre o título da história e perguntámos-lhe qual seria o legume que estaria representado na capa. Assim que colocamos esta questão a criança “C1” referiu logo ser um nabo. De seguida, apresentámos ao grupo, um nabo real, sobre o qual as crianças emitiram ideias e apreciações, encontrando semelhanças com outros legumes atendendo à forma, dizendo uma criança: *Parece uma cebola* (C2), ao que outra criança contrapôs: *Não parece nada. É um nabo, como o nabo da história!* (C1). Confirmámos que, de facto era um nabo, mas procurando que C2 explicitasse a sua opinião, indicando em que seriam semelhantes. A criança explicou, utilizando as mãos para representar a forma arredondada do nabo e a semelhança desta com a da cebola. Nesse aspeto C1 acabou por concordar com a colega. Neste âmbito acentuamos a importância da partilha e o confronto de ideias, mas também o papel de mediação que nesse processo o/a educador/a deve assumir para criar e alargar as oportunidades de aprendizagem de cada criança e do grupo.

De seguida procedemos à leitura da história. Em simultâneo com a leitura foram projetadas as ilustrações, no sentido de as crianças poderem acompanhar a sequência da história através da observação das imagens. No final, as crianças participaram na exploração da história, revelando terem compreendido a mensagem da mesma, incidindo na entreajuda. Em torno da história, colocámos às crianças questões, como por exemplo: Quantas pessoas entraram na história? As pessoas eram novas ou velhas? Onde viviam? De que animais falava a história? Qual foi o último animal a chegar para ajudar a arrancar o nabo gigante? Como era esse animal? O que a velhinha fez com o nabo?

No decurso do diálogo estabelecido com as crianças procurámos incluir palavras como “cooperação” e “entrelajada”, no sentido de as crianças compreenderem o significado dos atos praticados.

Propusemos às crianças a realização da dramatização da história. A distribuição do papel a assumir cada uma decorreu de forma aleatória sob a forma de sorteio, escrevendo o nome de cada personagem num cartão, colocando todos num saco e, cada criança, ia retirar um cartão, o qual indicava o papel que iria representar. Caso quisessem trocar, depois, de personagem com os colegas poderiam fazê-lo.

A adoção desta estratégia teve como principal objetivo gerir a participação de todos e criar igualdade de oportunidades, na gestão das preferências. A história foi recontada à medida que decorria a representação da mesma. Algumas crianças verbalizavam o discurso relativo à sua personagem, outras dramatizaram, proferindo apenas uma palavra ou outra, mas acompanhando e participando todas na representação da história.

No dia seguinte, realizámos uma atividade relacionada com a área do Conhecimento do Mundo, que se denominava “Flutua ou não flutua”, utilizando alimentos. Iniciámos a atividade com um diálogo, em grande grupo, sobre a importância que a fruta e os legumes assumem na nossa alimentação e depois apresentámos-lhes vários alimentos (bananas, maçãs, peras, kiwis, laranjas, castanhas, marmelos, limas, chuchus, batatas, cenouras e nabos) para escolhermos os que utilizar. Os elementos escolhidos foram: bananas, maçãs, kiwis, laranjas, marmelos, batatas, cenouras e nabos. De seguida, organizámos três grupos para a realização da atividade, de modo a melhor poder apoiá-las na sua concretização.

Como forma de registo, foi utilizada uma tabela de dupla entrada, apresentando nas colunas da linha horizontal imagens e palavras, identificando “flutua” e não “flutua” e na vertical a imagem alusiva aos frutos ou legumes escolhidos. Solicitámos às crianças o registo da sua previsão, assinalando na quadrícula correspondente. O seguinte excerto dá conta desse processo, bem como de alguns argumentos utilizados para justificar a sua opinião:

Eu acho que a maçã vai ao fundo, porque é pesada. (C1)

Eu acho que a maçã mais pequenina vai ficar em cima da água. (C2)

(Nota de campo, 29 de outubro de 2019)

Depois da previsão, as crianças colocavam os alimentos no recipiente transparente com água e observavam se estes flutuavam ou não. Por fim, as crianças registaram o que observaram, de forma a, mais tarde, confrontar os dados da previsão com os da observação.

Solicitámos que observassem os dois registos, as crianças verbalizaram se os dois registos eram iguais ou diferentes, sorrindo algumas quando percebiam que a sua previsão correspondia ao registo do observado.

A realização desta atividade permitiu às crianças compreenderem o comportamento de diversos alimentos em líquidos (flutuam ou não flutuam) e também que começassem a fazer o levantamento de alguns fatores que pensavam influenciar a flutuação (peso, forma do objeto e quantidade de água), tendo oportunidade de tirar as suas próprias conclusões. O desenvolvimento de atividades relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo desperta o interesse pelas ciências na criança, ao mesmo tempo que a fazem pensar, questionar e observar o que nos rodeia, aumentando, desta forma, o seu desejo de querer saber ainda mais.

De forma a dar continuidade à exploração da história “*O Nabo Gigante*”, reunimos as crianças. Em grande grupo, partilhámos uma experiência de uma viagem realizada pela aluna estagiária à China, estando presente numa feira com produtos e alimentos chineses, e mostrando-lhes algumas fotografias. Perguntámos às crianças qual a sua opinião sobre fazermos uma feira na sala de atividades, aspeto que a educadora referiu querer explorar com as crianças, visto que durante essa semana se comemorava a educação financeira. Neste âmbito referimos:

Já sabemos onde crescem os alimentos, mas onde é que os podemos comprar? (Ed. Est.)

A minha mãe compra na loja. (C4)

A minha também. (C5)

Já foram com ela à loja? (Ed. Est.)

Sim, ainda ontem, depois que ela me veio buscar nós fomos. (C4)

Podíamos ter a nossa própria loja, o que acham? (Ed. Est.)

Sim, boa. Assim podemos comprar o que nós quisermos! Podemos comprar gomas. (C3)

(Nota de campo, 29 de outubro de 2019)

A área a dinamizar era de uma mercearia, onde as crianças podiam fazer de conta que compravam vários alimentos, como fruta, legumes e bolachas, na qual incluímos os que utilizámos na atividade anterior. Esta atividade integrou como principais objetivos: promover o jogo simbólico (faz de conta); comunicar com pares e adultos; identificar e nomear produtos e reconhecer a utilidade do dinheiro para adquirir bens necessários.

Começámos por fazer o levantamento dos alimentos que tínhamos na mercearia e, de seguida, decidimos o preço para cada alimento. Organizámos as mesas da sala de atividades, para proceder à realização da feira, colocando uma mesa com diversos produtos e uma banca

onde as crianças pagavam os alimentos que compravam. Cada criança recebia um pequeno valor monetário (5 euros) que poderia usar para comprar os produtos da loja. Desenvolvemos a atividade em grupos de quatro crianças, sendo que duas delas estavam responsáveis pela máquina registadora, tendo de verificar se o valor correspondia à despesa e ao custo dos artigos (figura 6). As restantes selecionavam os artigos que queriam adquirir, colocavam nos respetivos cestos e dirigiam-se para a banca, para efetuar o pagamento.



Figura 6. *Brincadeira na loja*

No final da manhã, reunidos em grande grupo, refletimos sobre a atividade realizada, partilhando ideias sobre o que cada uma tinha comprado e porquê. Alertámos para importância de só comprar o que é necessário e guardar algum para depois poder comprar outros produtos e que as pessoas têm de trabalhar para ganhar dinheiro. Desta forma, introduzimos o tema da valorização do emprego dos pais, fazendo-os refletir que é daí que vem o dinheiro com que compram o que eles necessitam e o que gostam de ter ou comer. Durante o período da tarde, demos continuidade à feira, criando novas oportunidades de brincar.

Observámos que, no geral, todas as crianças manifestaram vontade em participar na atividade, de um total de 19 presentes, a maioria (15) atendeu às moedas que tinha para adquirir os produtos pretendidos, aspeto que deixa perceber que compreenderam ser importante saber gerir o dinheiro para adquirir o pretendido. No entanto, quatro crianças pegaram em alimentos e consumiram-nos sem pagar. Uma criança (C1) repreendeu outra criança (C14) quando a observou a consumir o alimento sem o pagar, referindo que para poder comer a bolacha tinha de a pagar com uma moeda.

Assim, consideramos importante promover o desenvolvimento de atividades relacionadas com a educação financeira pois, desta forma, estamos a introduzir pequenos

conceitos e palavras do discurso comum, bem como diferenciar o significado das palavras “necessitar” e “querer”. É importante referir que depois da realização de todas as atividades da semana, a fruta utilizada para o desenvolvimento das mesmas serviu como lanche para as crianças.

Refletindo sobre a globalidade da experiência de aprendizagem descrita, entendemos salientar que foram trabalhados conteúdos relativos a diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente ao nível da formação pessoal e social, com destaque a valores de cooperação e entreajuda, mas também relacionados a vida económica; a área de conhecimento do mundo, em aspetos relativos aos animais, ao cultivo de plantas e às propriedades dos produtos; o domínio da matemática ao nível da contagem, da identificação de conjuntos, do cálculo do valor das coisas; ao nível da educação dramática e ainda ao nível da expressão oral e abordagem à escrita, dialogando, recontando situações e registando dados relativos à observação efetuada, bem como desenhando listas de compras. Estas aprendizagens são importantes para ajudar cada criança a construir saberes úteis para vida em sociedade.

4.2.2. Descobrimo a partir da história “*A lagartinha muito comilona*”

Iniciámos a atividade com um diálogo, em grande grupo, acerca das borboletas, questionando as crianças acerca do tema. De seguida, apresentámos o livro “*A lagartinha muito comilona*” de Eric Carle, o qual faz parte do Plano Nacional de Leitura, e começámos por explorar os elementos paratextuais, como o título e ilustrações da capa e ler o nome do autor. As crianças identificaram na capa uma lagarta e as crianças C4 e C15 manifestaram-se referindo já conhecer a história. Procedemos à narração da história, recorrendo a fantoches elaborados por nós. A narrativa descreve o que vai ocorrendo ao longo dos diferentes dias da semana, proporcionando a participação das crianças na repetição de algumas expressões, tornando a história mais expressiva e atrativa. Tal como refere Mata (2008),

a leitura de histórias (...) pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de ‘pequenos leitores envolvidos’ que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p. 80).

As crianças demonstraram-se bastantes interessadas e envolvidas ao longo da leitura da história, pois estavam sempre ansiosas pela continuação da mesma. No final, em interação com os fantoches verbalizaram ideias sobre o conteúdo da história, como o seguinte excerto mostra:

Ela comia muito, por isso é que depois se transformou numa borboleta. (C3)

Cada dia ela comia mais. (C4)

Ela estava num ovo, e depois nasceu, é por isso que estava com muita fome. (C5)

Ela todos os dias comia muitas coisas, até bolo ela comeu! (C3)

Por isso é que ela ficou gorda. (C5)

E depois o que fez a lagartinha? (Ed. Est.)

Construiu um casulo e depois transformou-se em borboleta. (C4)

É tão fofinha. (C2)

(Nota de campo, 04 de novembro de 2019)

A informação do excerto deixa perceber que as crianças perceberam o conteúdo da história. Como as crianças revelaram interesse pela manipulação dos fantoches, colocámo-los à sua disposição, alertando que todas poderiam ir brincar com eles, mas de cada vez só podiam ir duas crianças, para que pudessem manipulá-los à vontade e evitando que se gerasse confusão.

Dando continuidade à atividade, num outro momento, apresentámos a figura de uma lagarta, subdividida em 8 círculos. Cada círculo correspondia a um dia da semana. Numa caixa estavam dispostas figuras dos alimentos, nomeados na história como tendo sido comidos pela lagarta ao longo da semana. Procedemos ao reconto da história em relação a cada dia. Uma criança ia buscar o respetivo alimento e colocava-o na figura, seguindo a sequência dos dias da semana, permitindo-nos assim, explorar não apenas os numerais cardinais como também os ordinais. Posteriormente, afixámos a imagem num placar da sala, de forma a que as crianças pudessem lembrar a história e utilizassem a imagem como que um jogo, pois, tendo fita de velcro, as figuras podiam ser coladas e descoladas.

Ao nível do tempo de atividades nas áreas, propusemos às crianças que ao nível da expressão plástica poderiam construir lagartas, utilizando materiais de desperdício. Mostrámos-lhes três moldes de lagartas já construídas, podendo elas escolher o que gostariam de fazer ou optar por não fazer nenhum. Foram utilizados pelas crianças diversos materiais, como: roldas; caixas de ovos; lãs e meias.

Como todas as crianças manifestaram querer realizar a atividade optámos por constituir três grupos de trabalho, construindo cada um uma lagarta. O primeiro grupo escolheu utilizar caixas de ovos. Recortámo-las em forma circular, imitando os anéis da lagarta e, cada criança, pintou uma ao seu gosto. Depois da tinta secar, colocaram-lhe as antenas e os olhos. O segundo grupo optou por utilizar meias de mousse pequenas coloridas e

algodão. Cada criança escolhia a cor das meias e colocava o algodão dentro das mesmas. Depois, ajudávamos a criança a dar um nó e, posteriormente, a colocar-lhe os olhos e as antenas, recorrendo a arame fino. O terceiro grupo utilizou rolos de papel e tintas. As crianças necessitaram da nossa ajuda para cortar os rolos, fazendo argolas. As crianças pintaram as argolas e, depois de secarem, com a ajuda do adulto, foram agrafadas as diferentes partes bem como as antenas e os olhos. Terminada a construção da lagarta colocámos um fio a cada uma, para que as crianças pudessem puxá-las e utilizá-las como material lúdico.

Em grande grupo, observámos e apreciámos as lagartas construídas, explicando cada grupo como as tinham construído, salientando o que foi mais fácil e mais difícil de fazer. As crianças sugeriram que os brinquedos ficassem na sala, à sua disposição, para poderem brincar com eles, escolhendo ficar colocados numa bancada onde havia já outros brinquedos. Observámos que durante as atividades nas áreas da sala, as crianças brincavam com eles. Observámos também que algumas crianças brincavam com a figura do placar, encenando a lagarta a alimentar-se com os alimentos do mesmo, retirando e colando nela as figuras dos alimentos.

Escutando uma melodia relacionada com as fases de desenvolvimento da borboleta, propusemos às crianças representar esse processo, através do jogo dramático. As crianças tinham de imitar o que era dito na melodia. A participação ativa e o entusiasmo das crianças foram notórios, uma vez que as crianças, assim que terminava a música, pediam para repetir.

Este momento proporcionou às crianças a oportunidade de comunicarem corporalmente experiências observadas. Durante este momento, a música constituiu uma oportunidade para as crianças se movimentarem e dançarem, sentindo a música, criando movimentos ao som da mesma e experimentando movimentos de ritmos diferentes, consoante o ritmo da melodia.

De seguida, propusemos às crianças a realização de jogos de movimento que consistiam em deslocar e puxar os materiais de forma a percorrer um percurso, transportando, duas a duas, materiais em folhas de papel, tendo de seguir trajetos e contornar obstáculos, sem deixar cair esse material.

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem é de referir que esta proporcionou às crianças realizarem atividades diversas e, também, contactar e manipular materiais variados, desenvolvendo a sua criatividade e envolvendo-se na produção de recurso para brincar. Como referem Silva, et al. (2016),

as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (p.49).

A experiência possibilitou explorar não apenas o ciclo de vida das lagartas, como também conteúdos relativos aos animais, às sementeiras e processo de germinação das plantas, e conceitos de dia e semana, bem como de numerais cardinais e ordinais. Foi ainda dinamizada a área da leitura, na qual o livro foi incluído. Tendo integrado também atividades relacionadas com a música e a expressão dramática e a atividade motora, parece-nos termos abordado as diferentes áreas de conteúdo.

4.2.3. Exploração e construção de instrumentos musicais

A música é algo bastante importante no processo educativo das crianças, uma vez que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural, perceptivo-motor, emocional e da linguagem. Silva, et al. (2016) referem que

a abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do ‘fazer’ música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros (p.54-55).

O silêncio pode também ser trabalhado nesta área, ainda que sendo a ausência de som, pois, permite que os sons se tornem perceptíveis e desejados. Tal como referem Silva, et al. (2016) “o silêncio é também importante, como condição da verdadeira escuta, que possibilita identificar, memorizar, reproduzir e explorar as características do som: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma” (p.55). Tendo por base estes conteúdos, procurámos promover com as crianças atividades musicais.

Assim, numa dessas atividades, a qual foi desenvolvida, em grande grupo, na biblioteca da instituição, promovemos a observação e escuta do som de instrumentos musicais de sopro, percussão e cordas. À medida que íamos apresentando os instrumentos, referíamos o seu nome, o modo de tocar (sopro, percussão, cordas) e o material de que era feito (madeira, pele ou metal). Depois propusemos às crianças experimentarem tocar os instrumentos,

distribuindo um por cada uma. De seguida, combinámos fazer um jogo que consistia em tocar apenas uma de cada vez um tipo de instrumentos, devendo seguir a indicação dada. Por exemplo, tocar as flautas, depois os tambores e, assim, sucessivamente. A seguir entoámos uma canção, acompanhando com a música produzida com os vários instrumentos. O principal objetivo desta atividade foi sensibilizar as crianças para a existência de diferentes tipos de instrumentos musicais e modos de produzir o som, ou seja, soprar, percutir e dedilhar.

Foi notório o envolvimento das crianças nesta atividade, participando e revelando ter cuidado para não estragar os instrumentos.

De seguida, dirigimo-nos para a sala de atividades e explicámos às crianças que teriam de estar em silêncio para escutar os vários sons de instrumentos musicais como: flauta, tambor, gaita-de-foles, viola maracas, triângulo e pandeireta, de forma a tentarmos identificar o instrumento pelo som, sem o vermos tocar. Colocámos os áudios no computador da sala de atividades e desenvolvemos a atividade, cujos resultados de identificação do som dos instrumentos se apresenta na figura 7.

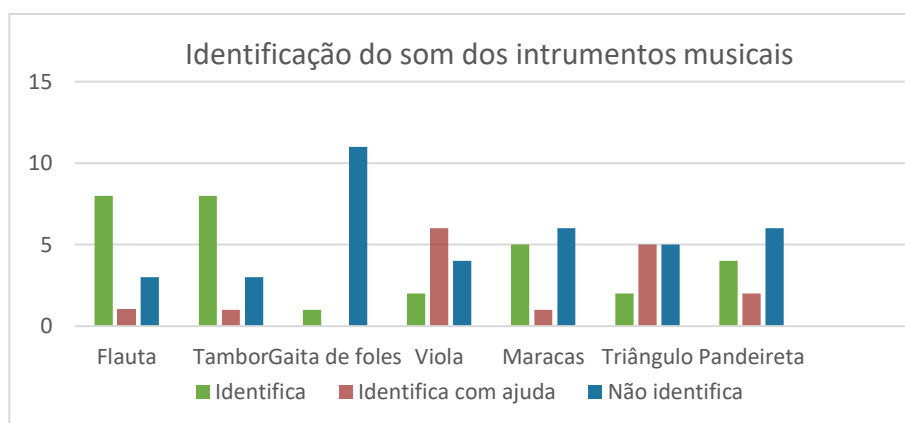


Figura 7. Identificação do som dos instrumentos musicais

Analisando a figura anterior, podemos constatar que os sons dos instrumentos musicais que as crianças identificaram, com mais facilidade, foram a flauta (8) e o tambor (8). Podemos ainda perceber que os sons dos instrumentos musicais que as crianças tiveram mais dificuldade em identificar foi o som da gaita-de-foles (11), da pandeireta (6) e das maracas (6). Constatámos, ainda, que das 12 crianças que estavam presentes, 4 das mesmas não quiseram participar na atividade.

Neste sentido, reconhecemos a importância do desenvolvimento deste tipo de atividade, de modo a reduzir estas fragilidades. Realçamos a importância da comunicação entre as crianças, manifestando a maioria envolvimento na mesma. Verificámos que, de um modo geral, esta atividade proporcionou às crianças um momento lúdico, no qual tiveram

oportunidade de se divertir, ao mesmo tempo que aprendiam conceitos relacionados com o domínio da educação musical.

No seguimento da atividade propusemos ao grupo construir instrumentos musicais, com materiais reutilizáveis. Assim, procurámos ajudar as crianças a aprenderem que é importante aproveitar e reutilizar materiais do nosso dia a dia, como caricas, rolhas, caixas de cartão, copos de iogurte, garrafas de plástico, entre outros, podendo construir com eles instrumentos musicais únicos. Silva, et al. (2016) referem que “o processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais” (p.55). Esta atividade permite ainda desenvolver o interesse e o gosto pelos instrumentos musicais, como também pela música.

Apresentámos alguns instrumentos, previamente realizados, para mostrar às crianças o resultado. Ao longo da construção dos instrumentos, as crianças foram fazendo observações como por exemplo: *Eu quero um reco-reco* (C6); *Eu gosto de verde, vou pintar um bocadinho com verde* (C8).

Em geral, o grupo mostrou motivação e criatividade na construção e decoração dos instrumentos musicais. Enquanto as crianças construíam os seus instrumentos musicais com materiais de desperdício, realizámos um diálogo, onde questionámos as crianças acerca do seu instrumento favorito, se já o tinham escutado e a quem. Perante as respostas das crianças, podemos concluir que os instrumentos preferidos das crianças são a flauta com cinco respostas, o tambor, a guitarra com quatro respostas, e o triângulo e os guizos com uma resposta. Todas as crianças responderam que já tinham ouvido tocar o seu instrumento preferido e a maioria respondeu que escutou através do professor de educação musical da instituição, da educadora, da estagiária, ou de amigos e familiares.

4.2.4. Nomeando as partes do corpo, brincando

A experiência de aprendizagem foi iniciada com a narração de uma lengalenga sobre as partes do corpo humano (Anexo II) criada por nós, tendo como objetivo favorecer a identificação das mesmas. Começámos por narrar a lengalenga, mantendo-se o grupo muito atento e participativo na sua exploração. Partindo da lengalenga desenvolvemos um jogo relacionado com as partes do corpo humano, consistindo este em indicar com a mão a parte do corpo por nós indicada, como por exemplo joelho, ombro, entre outras. A seguir colocámos a música “Cabeça, ombro, joelhos e pé”, no sentido de as crianças dançarem ao som da melodia, e ao mesmo tempo assinalarem as partes do seu corpo. Esta música exigia

que as crianças indicassem o local de cada parte do corpo referida pela música, o que tornava a aprendizagem mais interessante e divertida para as crianças.

No final, procedemos, com as crianças, à apreciação da atividade, utilizando três cartões com cores diferentes cores (verde, azul e vermelho) e apresentando cada um, um “emoji” com diferentes expressões. O emoji do cartão de cor verde representava uma expressão alegre, o que significava que podia ser escolhido para indicar que gostaram muito. O emoji do cartão de cor azul, evidenciava uma expressão tímida, o que significava que poderia ser escolhido para indicar que gostaram mais ou menos da atividade e, por último, a ilustração do cartão vermelho representava uma expressão triste, o que significava que podia ser escolhido para indicar que não gostaram da atividade. Assim, pode considerar-se que as crianças estavam a apreciar a atividade, atendendo a uma escolha de três indicadores. Em grande grupo, solicitámos a cada criança a manifestação da sua opinião. Os resultados apontam para que, das 15 crianças que participaram, a maioria (13) respondeu ter gostado do jogo, justificando, por exemplo: *Gostei, porque quero jogar mais vezes (C13)*; *Gostei, porque foi divertido (C1)*; *Podíamos jogar com os nossos papás e mamãs, porque é divertido (C3)*. As outras duas crianças responderam ter gostado mais ou menos, tal como as seguintes justificações deixam perceber: *Mais ou menos (C6)*; *Gostei, mas foi só um pouquinho (C17)*.

O envolvimento das crianças na reflexão/avaliação das atividades em que participa permite-lhe expressar e partilhar com o grupo a sua opinião e ficar a conhecer a dos outros, o que vai ao encontro do que defendemos ao nível do quadro teórico do trabalho, ao referirmo-nos ao direito que, como pessoa, tem de ser escutada e de participar do processo educativo.

Esta estratégia ajudou-nos a conhecer melhor interesses e gostos das crianças, mas julgamos ter sido também importante por promover a participação ativa das crianças no processo educativo e por poder contribuir para a construção da sua autonomia.

4.2.5. Jogos de coordenação de movimentos

Considerando a importância do desenvolvimento de atividades que favoreçam a cooperação entre as crianças, propusemos a realização de jogos, que integrassem esse objetivo, entre outros, como mais adiante indicamos.

Recorrendo ao espaço do salão polivalente, propusemos às crianças jogar um jogo designado de “paraquedas”, tendo este o formato de um círculo, com um orifício no meio. Este era de um tecido leve para poder ser facilmente movimentado pelas crianças e possuía

alças a toda a volta para que as crianças pudessem segurá-lo com firmeza e tentar mantê-lo esticado.

O jogo consistia em lançar uma bola para o “paraquedas” e as crianças tinham de abanar o tecido, tentando fazê-la deslocar-se, mas conjugando movimentos com os colegas para não a deixar cair pelo orifício ou para não saltar para fora. Trata-se de um jogo que exige cooperação entre os elementos do grupo para realizar o jogo com sucesso.

Durante a atividade, colocámos uma música clássica. Quando a música estava mais calma, as crianças abanavam o lençol de forma mais lenta, quando a música ficava mais rápida sacudiam o lençol mais rápido. A música é uma arte que favorece a descontração e facilita a concentração, pelo prazer que proporciona sentir. Deste modo, consideramos importante colocar uma música clássica de Mozart, de forma a proporcionar às crianças um primeiro contacto com este estilo de música de maneira divertida. Ao sincronizarmos os movimentos com a música estamos a trabalhar a atenção, a concentração e o relacionamento do grupo, onde todas tinham de cooperar, pois cada criança era responsável pelo movimento de parte do paraquedas, devendo coordenar esse movimento com o dos outros elementos do grupo. Caso isso não acontecesse havia, um balanço desordenado do paraquedas.

Posteriormente, colocámos um balde distanciado da roda, tendo como principal objetivo que as crianças se unissem e sacudissem o lençol de forma coordenada, de modo a que a bola caísse dentro do balde. Durante esta atividade, mudámos o balde de lugar e pedimos às crianças para trocaram de posição, de modo a que todas pudessem experimentar cada ângulo, pois havia ângulos que exigiam mais força do que outros. Com a realização desta atividade pudemos observar que as crianças estabeleceram interações sociais, sendo necessário cooperarem umas com as outras e respeitar as regras do jogo. Além disto, ao nível motor, as crianças conseguiram dominar e controlar movimentos de perícia e manipulação como: transportar a bola de forma a que esta não caísse pelo orifício; sacudir o lençol sem a bola cair; ou com o auxílio de todas colocarem a bola dentro do balde. Pudemos perceber que as crianças manifestaram ter gostado muito de manusear o paraquedas, demonstrando-se por vezes demasiado excitadas. Neste sentido, consideramos importante a realização deste tipo de jogo com crianças em contexto de educação pré-escolar, pois esta atividade, para além de trabalhar o equilíbrio, a coordenação motora e a noção de espaço, é uma atividade bastante divertida, na qual o grupo teve a oportunidade de desenvolver relações e interações positivas com os seus pares.

Outro jogo que desenvolvemos com as crianças denominava-se “O chão é lava”. Brincar ao “Chão é lava” é bastante simples e pode-se brincar em qualquer lugar, pois basta imaginar que o chão do ambiente onde se encontra é lava e, portanto, ninguém pode pisar no mesmo, terão de ser colocados objetos no chão, para o atravessar. Sempre que imitirmos a frase “O chão é lava”, as crianças procuravam o mais rápido possível, objetos para se protegerem.

O chão do corredor da instituição estava decorado com corações da cor correspondente a cada sala (vermelho, amarelo e azul). Os corações formavam um caminho das salas até ao salão polivalente. Quando nos dirigíamos para o salão polivalente, para realizar atividades ou para ir almoçar, as crianças iam jogando ao “O chão é lava”, caminhando pelo caminho especial, sem pisar no chão, apenas nos corações de cor vermelha, pois era a cor correspondente à sua sala.

Assim, propusemos às crianças realizar um jogo em que tinham que cooperar umas com as outras para a concretização da tarefa. O jogo que realizámos consistia em deslocarem-se pelos arcos numa determinada ordem até chegar à zona de segurança. Antes de realizarmos esta atividade, perguntámos às crianças o que era a lava. Com as respostas das crianças percebemos que estas já tinham alguns conhecimentos sobre o tema.

É uma coisa muito quente. (C1)

Sim, derrete coisas. (C3)

E de onde vem a lava? (Ed. Est.)

Do céu? (C2)

Não! Do vulcão. (C3)

Do vulcão. (C4)

(Nota de campo, 16 de dezembro de 2019)

No salão polivalente dividimos o grupo em cinco equipas com cinco elementos cada. Pedimos a cada equipa que formassem uma fila, numa extremidade do salão polivalente. De seguida, disponibilizámos a cada equipa seis arcos.

O objetivo deste jogo, era que as equipas percorressem um percurso, de uma ponta do salão à outra, sem “tocar no chão”, pois “O chão é lava”, ou seja, para avançar, as crianças tinham de colocar os arcos no chão, de maneira a construir uma “ponte”, onde podiam atravessar o salão, como ilustra a figura 8.



Figura 8. Crianças a construir uma "ponte" com arcos

Neste sentido, a primeira criança da equipa, colocava o seu arco no chão, e a segunda criança, dava o seu arco à primeira, que colocava o arco na sua frente, avançando para o mesmo. A segunda criança podia então avançar para o primeiro arco da fila e a terceira, que ainda não estava na “ponte”, dava o seu arco à segunda, que passava à primeira, para esta poder avançar e, assim, sucessivamente até chegar à outra ponta do salão polivalente.

De acordo Brotto (2013),

os jogos cooperativos são jogos de partilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos. Eles reforçam a confiança pessoal e interpessoal, uma vez que ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento de todos (p. 68).

Assim, com o desenvolvimento desta atividade, tivemos como principal preocupação a melhoria da convivência e das relações interpessoais entre as crianças, como também desenvolver a autonomia, o respeito mútuo e a solidariedade. Terminada a atividade, pedimos às crianças para se sentarem e formarem uma roda para procedermos à reflexão/avaliação do jogo, utilizando os cartões com “emojis”, já antes utilizados.

A apreciação efetuada pelas crianças permitiu perceber que das 16 crianças que participaram na atividade apenas duas crianças responderam ter gostado mais ou menos do jogo, como podemos observar na seguinte expressão: *Gostei mais ou menos, porque era difícil* (C12). A maioria das crianças (14) respondeu ter gostado de jogar, podendo justificar

esta escolha por expressões como: *Gostei muito, porque foi super divertido e muito fácil* (C1); *Gostei muito, porque gostei de trabalharmos juntos e quero jogar mais vezes* (C9); *Gostei muito, porque foi divertido* (C18).

A partir das respostas das crianças pudemos constatar que a maioria referiu ter gostado de participar na atividade pois tiveram a oportunidade de trabalhar com os colegas e amigos e divertir-se.

Dando continuidade a este tipo de atividades propusemos a realização de outro jogo, no qual foram constituídas duas filas. A primeira criança de cada fila passava a bola por cima da cabeça, com as duas mãos, até chegar à última criança. Quando a última criança pegasse na bola, esta corria até à frente da fila e continuava o percurso, passando a bola por cima da cabeça, dando sequência à atividade. Neste sentido, e de forma a dar continuidade à atividade, quando as duas filas completaram a sequência e a criança que iniciou a atividade voltasse a ser a primeira da fila, pedimos às crianças para afastarem as pernas e continuarem a atividade, sendo que desta vez deveriam passar a bola pelo meio das pernas, até que todas completassem a tarefa.

Realizámos ainda uma outra atividade de cooperação e coordenação de movimentos entre pares. Começamos por formar equipas de dois elementos. Os elementos dessa equipa foram unidos, ligando o pé de uma criança ao pé da outra, com um elástico, de modo a terem de coordenar o andamento com o colega para percorrer o percurso. Ao sinal de partida, todas as equipas iniciaram o percurso, vencendo aquela que finalizou primeiro.

É importante referir que o desenvolvimento deste jogo teve como principal objetivo cooperar com o colega na concretização da tarefa proposta pelo jogo. Consideramos importante desenvolver atividades cooperativas, uma vez que através da interação com as outras crianças, o grupo adquire habilidades que ajudam a desenvolver relacionamentos positivos. Estas atividades envolveram ainda a prática de educação física, a qual, de acordo com Silva, et al. (2016) ajuda a criança a

mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros (p.44).

O nosso papel, no decorrer das atividades descritas, foi de apoiar, mediar e criar oportunidades, para que as crianças pudessem, de forma lúdica “experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos” (Silva & Sarmento, 2017, p. 42). Assim, as crianças não só se divertem como aprendem através dos jogos em que participam, constituindo-se estes como meios importantes para o seu desenvolvimento.

4.2.6. Brincar com brinquedos tradicionais

Os jogos e brinquedos tradicionais constituem, segundo Amado (2007), “um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequadas ao espírito da criança e sólido ponto de partida para ulteriores desenvolvimentos” (p. 21). No entanto, muitas destas brincadeiras e jogos tendem a desaparecer devido ao desenvolvimento de novos recursos tecnológicos. Assim, importa valorizar alguns dos jogos e brinquedos que fazem parte da nossa herança cultural.

Neste sentido, entendemos construir brinquedos com as crianças, de forma a enriquecer a sala, ao mesmo tempo que resgatamos brincadeiras tradicionais. Optámos por construir um brinquedo chamado pés de lata, ou andas, corroborando a ideia de Silva e Sarmento (2017) de que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado” (p.43).

As andas, conhecidas também como pés de lata, é um brinquedo construído com duas latas vazias com o mesmo tamanho. Passámos o barbante pelos furos feitos em cada uma das latas, dando um nó nas pontas, para que este fique preso no fundo da mesma. A quantidade de barbante usada depende do tamanho da criança, ou seja, as chamadas “alças” dos pés de lata devem ser adequadas ao comprimento de cada uma, de maneira que esta as consiga segurar com firmeza e se sinta confortável para andar. Para terminar, forrámos as latas com papel autocolante. Começámos por apresentar este novo brinquedo às crianças, alertando-as para a importância da reutilização de materiais.

Apresentadas as andas deixámos que as crianças as explorassem por sua livre iniciativa, andando com elas pelo corredor e pelo salão polivalente da instituição, como mostra a figura 9. Depois de todas as crianças experimentarem e aprenderem a andar com os pés de lata, realizámos um pequeno percurso, onde colocámos pequenos obstáculos para aumentar a complexidade da brincadeira, utilizando cordas, arcos e cones.



Figura 9. Crianças a explorar o brinquedo

O interesse por parte das crianças foi notório, pedindo para colocar os brinquedos à sua disposição na sala de atividades, para terem oportunidade de brincar quando assim o entendessem.

Durante a realização da atividade, tivemos oportunidade de observar a participação das crianças. Podemos concluir que das 16 crianças que estavam presentes, todas quiseram participar na atividade, algumas com mais receio que outras. Apenas quatro crianças subiram nas andas sem necessitar de ajuda, as restantes revelaram bastante dificuldade em subir, porém com a nossa ajuda conseguiram fazê-lo e caminhar com facilidade, desequilibrando-se por vezes. Durante as brincadeiras com este novo objeto, estivemos bastante atentas procurando apoiar as crianças. Quando as crianças colocavam os pés nas andas enfrentavam o receio de cair, mas ao mesmo tempo o desejo de testar as possibilidades de se locomover sem cair.

Consideramos interessante o recurso a este tipo de material lúdico, pois permite trabalhar a motricidade ampla das crianças, o equilíbrio, a coordenação das mãos e dos pés, a moderação da força e do movimento. Para além disso, este material, incentiva a cooperação entre pares, pois conseguimos perceber que algumas crianças tentavam ajudar as outras nos primeiros momentos, revelando cuidados entre elas.

Uma outra atividade que promovemos foi a de construção de um telefone de lata. Durante o tempo de acolhimento, em grande grupo, conversámos com as crianças sobre como é que nós falamos com os amigos que estão muito longe, propondo-lhes construirmos um telefone, mas diferente do telemóvel. No tempo de trabalho nas áreas, construímos o referido telefone, em pequeno grupo, utilizando duas latas com um furo na base e enfiando a ponta de um fio em cada um desses orifícios e dando-lhe um nó na ponta.

As crianças experimentaram falar através dele e perceberam que para escutar melhor as mensagens do outro, tinham de deixar o barbante bem esticado, de modo a que as vibrações passassem pelo mesmo e chegassem ao outro lado.

No dia seguinte, pedimos às crianças que contassem as novidades a um amigo através do telefone. Com a utilização deste novo brinquedo, criámos oportunidades de comunicação, de escutar e ser escutado, de interação com pares e as crianças tiveram também oportunidade de brincar ao faz de conta, interpretando papéis e relações sociais.

Em síntese promovemos experiências positivas para o desenvolvimento global das crianças, proporcionando-lhes materiais e equipamentos adequados, de forma a que se sentissem bem e através destas atividades e aprendizagens desenvolvessem processos cognitivos e sociais. Usufruíram de momentos facilitadores de construção identitária e de desenvolvimento da sua autonomia e de responsabilidade, aspetos que consideramos importantes e necessários para a formação de cidadãos ativos e responsáveis.

Deste modo, procurámos desenvolver uma prática pedagógica em que fosse predominante a interligação entre as diversas áreas/domínios de conteúdo, nomeadamente, a área da Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área das Expressões e Comunicação, como sustentam as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, potenciando um grande conjunto de experiências de aprendizagem a partir de histórias, jogos, músicas, materiais manipuláveis entre outros.

5. Apresentação e análise dos dados recolhidos através da entrevista às crianças

No presente ponto são apresentados, analisados e interpretados os dados relativos à entrevista semiestruturada realizada às crianças em contexto de jardim de infância no âmbito da investigação desenvolvida no presente relatório.

Tal como já antes foi referido, para a realização da entrevista, recorremos a um guião, previamente elaborado com objetivos, tópicos e questões de resposta aberta (Anexo I) e para análise da informação obtida à análise de conteúdo. A entrevista teve como principal objetivo conhecer as perceções e expectativas das crianças sobre o brincar e o valor educativo que esse processo assume. É de referir que o grupo era constituído por dezanove crianças, mas apenas dezoito foram inquiridas, uma vez que uma não estava presente.

Segue-se a apresentação e análise dos dados, tendo em consideração categorias definidas com base nos blocos temáticos indicados no guião da entrevista. Dos dados emergiram algumas subcategorias que indicamos ao longo da análise.

• Interesses lúdicos das crianças

De modo a poder identificar interesses lúdicos das crianças, começámos por colocar-lhes a seguinte questão: Achas que as crianças gostam de realizar jogos e brincadeiras? Todas as crianças responderam afirmativamente. Perguntámos ainda à criança se ela também gostava de brincar e jogar, ao que também todas indicaram que gostavam. Assim, pode entender-se que brincar é uma atividade que dá prazer às crianças, devendo merecer atenção e ser valorizada na ação educativa de modo a que as crianças possam aprender com prazer.

Numa segunda questão, solicitámos cada criança a descrever os seus gostos e interesses lúdicos, perguntando-lhe: Ao que gostas mais de jogar e brincar? Os dados indicam serem variados os jogos e as brincadeiras de que as crianças referem gostar, como pode observar-se na tabela 2.

Tabela 2. *Jogos e brincadeiras preferidas das crianças*

Jogos ou brincadeiras	Respostas das crianças	
	n.º	%
Legos	4	18
Jogo da apanhada	3	14
Jogo o chão é lava	2	8
Brincar com motas e carros	2	8
Brincar com animais	2	8
Esconde-esconde	2	8
Jogo das bolas	1	4
Pistas de comboios	1	4
Macaquinho do chinês	1	4
Jogo do congela	1	4
Puzzles	1	4
Jogar à bola	1	4
Andas	1	4
Jogos de encaixe	1	4
Desenho e pintura	1	4
Total	24	100

Como os dados mostram os gostos expressos pelas crianças distribuem-se por vários jogos, incluindo jogos tanto de cariz mais individual como fazer composições com legos (4); brincar com carros e motas (2); e brincar com animais (2), como jogos de grupo, nomeadamente: jogo da apanhada (3); jogo de esconde-esconde (2); e jogo o chão é lava (2). Os restantes jogos apresentam todos apenas uma escolha, mas dão também conta desta ideia. Indicam ainda ser abrangidas várias áreas e domínios curriculares e associam o brincar a determinados brinquedos. Entre os jogos apontados pelas crianças encontram-se alguns dos desenvolvidos no decurso da nossa prática educativa, como o “jogo o chão é lava” e materiais lúdicos produzidos “as andas”, o que alerta para importância de integrar propostas de jogo que ampliem as oportunidade de recreação e aprendizagem das crianças e das quais elas se apropriam para continuar a jogar.

Na sequência destas respostas, solicitámos as crianças a justificarem a sua opinião, indicando o porquê dessa escolha? Apresentamos alguns exemplos das respostas das crianças: “Gosto de jogar com os legos (...) porque é divertido e brinco com os meus amigos” (C1); “Gosto de jogar à apanhada porque é para correr, e eu gosto de correr” (C6); “Gosto de brincar ao esconde-esconde, porque é divertido jogar com os meus amigos” (C9); “Gosto de brincar ao chão é lava, porque eu adoro brincar com os amigos, também com a minha família, com as minhas primas, e adoro ver a natureza” (C3).

É interessante observar a referência feita à diversão que cada jogo proporciona, mas também às possibilidades de interação, evidenciando o importante papel que a frequência da educação pré-escolar representa na criação de possibilidades de encontro com outras crianças e de encontrar nelas parceiros de brincadeira/jogo e fazer amigos. Nesse processo importa ainda considerar o papel da família pelas oportunidade de brincar e aprender que cria, mas atender também aos espaços de jogo e recreação, alertando C3 para a importância a atribuir ao contacto com natureza. A referência a alguns jogos tradicionais permite também perceber ser importante que continuem a valorizar e a incluí-los em práticas educativas, podendo ajudar a dinamizar tempos de recreio.

- **O lúdico como meio de interação com os outros**

A terceira questão tinha como objetivo perceber com quem as crianças desenvolvem interações lúdicas, perguntando-lhes: Com quem costumam realizar jogos e brincadeiras? Aqui na escola? E fora da escola?

Em relação ao brincar na escola, os dados evidenciam claramente o grupo de pares, sendo estes mencionados por algumas crianças como amigos e outras como os meninos e que entendemos categorizar como amigos/colegas. A educadora e a estagiária surgem também referidas, como pode observar-se na tabela 3:

Tabela 3. *Com quem costumam brincar as crianças*

Na escola	Resposta das crianças	
	n.º	%
Amigos/colegas	16	76
Estagiária	2	10
Irmãos	2	10
A educadora	1	4
Total	21	100

Em relação aos parceiros de brincadeira e jogo fora da escola, as crianças apresentaram várias respostas que se encontram expressas nos dados apresentados na tabela 4:

Tabela 4. *Com quem costumam brincar as crianças*

Em casa	Reposta das crianças	
	n.º	%
Irmãos	9	41
Pai	4	18
Mãe	3	13
Pai e mãe	2	9
Avós	2	9
Sozinho	1	5
Primos	1	5
Total	22	100

A partir das respostas das crianças pode ver-se que os principais parceiros de brincadeira fora da escola são os irmãos (41%). Quatro crianças (18%) referem brincar com o pai, três (13%) indicam brincar com a mãe e apenas duas crianças (9%) afirmam brincar com a mãe e com o pai. Duas crianças (9%) afirmam que também brincam com os avós e apenas uma criança (5%) refere que brinca sozinha.

Em relação aos parceiros de brincadeiras e jogos na escola, podemos verificar que a maioria (76%) refere brincar com os amigos/colegas, duas crianças (10%) com as estagiárias e uma criança (4%) afirma brincar com a educadora.

• Oportunidades de brincar

Procurando conhecer as oportunidades e preferências lúdicas das crianças, colocámos-lhe as seguintes questões: Onde gostas mais de brincar? E costumas brincar lá?

Os dados referentes à primeira questão permitiram identificar preferências em relação a diferentes tipos de espaços que organizamos em duas subcategorias: espaços da escola e espaços fora da escola.

Em relação à escola, surgem mencionadas várias áreas de atividade da sala (casa, expressão plástica, garagem e jogos), mas também outros espaços como o salão polivalente, como mostra a tabela 5:

Tabela 5. *Espaços da escola onde as crianças gostam de brincar*

Espaços da escola onde gostam de brincar	Resposta das crianças	
	n.º	%
Área dos jogos	4	22
Área da expressão plástica	4	22
Andas	3	17
Área da casinha	3	17
Salão polivalente	3	17
Área da garagem	1	5
Total	18	100

Observámos que as áreas que registam mais preferências são as áreas dos jogos e da expressão plástica (4 cada uma), seguindo-se a área da casa (3), do salão polivalente (3) e o uso das andas (3). De algum modo surpreenderam-nos os dados relativamente à área da casa, pois, era uma área bastante procurada pelas crianças. O prazer usufruído na atividade e o desempenho na mesma parecem surgir como fatores de seleção da preferência, como o seguinte exemplo permite perceber: “Na escola, gosto de desenhar, é legal e eu desenho bem” (C4).

Em relação ao salão polivalente, como o exemplo a seguir apresentado mostra, a possibilidade de poder interagir com crianças de outras salas é um fator a considerar, uma vez que este espaço é um dos eleitos para brincar com os colegas: “gosto de brincar no salão porque brinco com o Fábio ele é da outra sala” (C11).

Quanto às brincadeiras fora da escola, verifica-se que a maioria das crianças (75%) prefere brincar em casa, como pode observar-se na tabela 6. Observa-se ainda que duas crianças indicaram mais do um destes espaços.

Tabela 6. *Espaços onde as crianças gostam de brincar fora da escola*

Espaços fora da escola onde gostam de brincar	Resposta das crianças	
	n.º	%
Casa	15	75
Parque	3	15
McDonald´s	1	5
Casa da avó	1	5
Total	20	100

Em relação ao contexto casa, algumas crianças indicaram ainda espaços específicos em que brincavam, como os seguintes exemplos mostram: “Eu gosto de brincar na sala da minha casa, porque tenho lá os meus brinquedos novos” (C2); “Em casa, no meu quarto, com as minhas bonecas”; “Gosto de brincar na casa da mami” (C20).

Relativamente à questão: E costumam brincar lá? [referindo-nos ao espaço(s) indicado(s) pela criança].

Em relação ao contexto escolar, observa-se que todas as crianças responderam afirmativamente. Em relação aos espaços não escolares, os dados deixam perceber que relativamente às brincadeiras, o espaço em que brinca pode não ser sempre o mesmo, como o seguinte exemplo dá conta: “Sim, na sala, mas não brinco todos os dias” (C2).

No que se refere ao parque surgem diferentes opiniões em relação à frequência do mesmo, podendo depreender-se que a proximidade geográfica deste da área de residência da criança pode ser um fator diferenciador do uso desse recurso: “Sim, mas vou lá poucas vezes [referindo-se ao parque]” (C5); “Ao parque! Sim vou lá porque é ao pé de minha casa, vou com a minha mãe e com o meu pai” (C11).

- **O lúdico enquanto meio de aprendizagem e exercício da cidadania**

Relativamente a esta categoria, consideramos duas subcategorias: participação na tomada de decisão; partilha de materiais entre pares.

Na primeira, procuramos conhecer a opinião das crianças em relação à sua participação na escolha e tomada de decisão, colocando-lhes a seguinte questão: Há brinquedos ou jogos com que gostavas de brincar e não podes? Solicitamos-lhe ainda que justificasse a sua opinião, perguntando-lhe: Porquê?

As respostas são diversificadas, referindo quatro crianças que em relação a alguns jogos são os pais que decidem, mas atendendo a alguns critérios, parecendo alguns deles serem entendidos pelas crianças: “A minha mãe não me deixa brincar com a guitarra, porque os fios cortam e eu posso me magoar” (C11); “Sim, não posso brincar com os legos porque

estou de castigo” (C16); “Eu só posso jogar ao esconde-esconde na casa da avó, porque é grande” (C3).

Noutra questão perguntámos: Quem escolhe os jogos e as brincadeiras que tu realizas? E porquê? As respostas das crianças indicam várias pessoas que participam na escolha dos jogos e brincadeiras que realizam, mas a pessoa mais indicada é ela própria (42,1%), seguida dos pais (21%), como os dados da tabela 7 mostram:

Tabela 7. Escolha das brincadeiras que as crianças realizam

Categorias	Resposta das crianças	
	n.º	%
Própria criança	8	42
Pais	4	21
Amigo da criança	3	16
Irmãos	2	11
Estagiária	1	5
Educadora	1	5
Total	19	100

Em relação à sua participação na escolha das brincadeiras e jogos que realiza, observam-se alguns argumentos que revelam o direito a fazê-lo: “Eu, porque sou eu o único que sabe onde quero brincar” (C1); “Eu, porque eu quero brincar lá” (C2); “Eu, porque eu sei onde quero brincar”. (C17).

Em relação aos pais, os argumentos permitem perceber que reconhecem aos pais o saber e autoridade que, como adultos, podem assumir: “Minha mãe, porque ela sabe muitos jogos de Natal” (C4); “A minha mãe, porque eu sou pequenina” (C15); “O pai, porque eu gosto mais do pai” (C11). Também o facto de não querer desagradar aos pais parece levar as crianças a aceitar não serem elas a fazer essa escolha: “Eu tenho de pedir se posso brincar lá, porque se não pedir eles ficam chateados” (C11).

As relações de amizade são identificadas pelas crianças, como influenciando as escolhas das brincadeiras e jogos, deixando que os outros o façam, salvaguardando a oportunidade de brincar na sua companhia, como as seguintes afirmações indicam: “A C5 porque eu quero brincar com ela, então brinco ao que ela brincar” (C12); “O C16 porque gosto muito de brincar com ele. Sim é ele que escolhe, se ele escolher brincar com os legos eu também escolho” (C14).

Duas crianças indicaram que as brincadeiras e jogos eram escolhidos pelos irmãos uma ser a estagiária e outra a educadora, tal como podemos verificar nas seguintes expressões: “O mano, porque ele é grande” (C20); “A estagiária, porque ela escolhe para nós

brincarmos” (C6); “A educadora, porque ela escolhe os jogos para os meninos brincarem.” (C13).

Quanto à partilha de materiais entre pares, colocámos as seguintes questões: Os outros meninos e meninas costumam partilhar contigo os brinquedos e os jogos? E tu partilhas com eles? O que achas disso?

Os dados obtidos na resposta à primeira questão encontram-se apresentados na tabela 8:

Tabela 8. *Partilha de brinquedos e jogos pelas crianças*

As outras crianças partilham os seus brinquedos	Resposta das crianças		A própria criança partilha os brinquedos	Resposta das crianças	
	n.º	%		n.º	%
Sim	14	78	Sim	14	78
Não	4	22	Não	4	22
Total	18	100	Total	18	100

Como podemos observar na tabela anterior, catorze crianças (77,8%) responderam que os/as outros/as meninos e meninas emprestam os seus brinquedos, indicando algumas formas como esse processo decorria, como os seguintes exemplos mostram: “Sim, eles emprestam porque eu peço para brincar com eles” (C1); “Sim, eles emprestam-se, mas não é importante, porque eu gosto de brincar com os meus brinquedos” (C15). Observam-se nestas afirmações modos diferentes de partilhar, uma por iniciativa da criança em solicitar a partilha e outra por iniciativa dos outros, mas ainda não atribuindo muito valor a essa interação.

Observa-se ainda que algumas crianças (22,2%) indicaram que os seus amigos não lhe emprestavam os seus brinquedos, especificando duas crianças as razões: “Não me emprestam porque eu porto-me mal, e estrago-os” (C16), “Não, eu também não empresto” (C14). Em ambas se observam atitudes que dificultam as interações entre as crianças, aspeto ao qual merece prestar atenção, no sentido de ajudar as crianças a melhorar ao nível das relações interpessoais.

Em relação à segunda questão (partilha da criança com os outros), os dados, também apresentados na tabela 8, revelam que catorze crianças (77,8%) referiram que emprestavam os seus jogos e brinquedos aos colegas/amigos.

Algumas crianças identificam os benefícios advindos dessa ação, para si própria e para os outros, como os seguintes excertos permitem perceber: “Sim, porque se eu não emprestar eles não me emprestam o deles” (C11); “Sim é importante, porque é bom para os amigos”

(C13); “Eu empresto sempre, porque alguém pode não ter um brinquedo e assim brinca com os meus” (C3).

A ação educativa, promovida no ambiente familiar, pode influenciar de forma positiva, ou negativa as relações de partilha que as crianças vão aprendendo a promover, como o seguinte exemplo nos ajuda a perceber: “A minha mamã disse que é importante emprestar” (C8).

Outras crianças (22,2%) responderam que não emprestavam os seus brinquedos, apresentando diferentes razões para não emprestar: “Não porque eles também não emprestam” (C20), “Não, eu também não empresto, porque eles querem brincar com os meus brinquedos na escola, mas eu não quero, porque eu trago para eu brincar” (C14). Na primeira afirmação, a criança C20 parece estar a querer fazer justiça, agindo como perceciona que os outros agem em relação a si.

- **Importância da atividade lúdica.**

Pretendendo equacionar as perceções das crianças sobre a pertinência que a atividade assume na sua aprendizagem e desenvolvimento, inquirimo-las através das seguintes questões: Achas que é importante realizar jogos e brincadeiras? Porquê?

Todas as crianças, com exceção de uma, responderam que achavam importante realizar jogos e brincadeiras. A criança que manifestou não ser importante apresentou a seguinte justificação: “Acho que não é muito importante. Não é para estar sempre a brincar, temos de ajudar também a mãe” (C7).

Para justificar o porquê de acharem importante realizar jogos e brincadeiras, algumas crianças realçaram a possibilidade de interagir com as outras crianças, como ilustram as seguintes expressões: “Sim, porque eu gosto de brincar com os meninos” (C12); “Sim, porque é importante brincar com os outros” (C14); “Sim, porque é divertido brincar com os amigos” (C1). aspetos como gostar de brincar, permitir-lhe interagir com os seus pares e sentir que é divertido, são percecionados pelas crianças, sendo razões que justificam a importância de brincar.

Outras crianças justificaram a sua opinião, identificando que os jogos e as brincadeiras contribuem para o seu bem-estar, ser felizes e aprender, referindo: “Sim, porque é bom, a brincar ficamos felizes” (C17); “Sim, porque é importante aprender” (C4).

Os resultados da inquirição das crianças através da entrevista dão conta de várias ideias sobre a importância do brincar/jogar e as experiências que lhes permitem aprender a exercer a cidadania.

Em síntese, com base nas observações que realizámos durante o estágio e nos dados fornecidos pelas crianças através da entrevista, podemos entender que os jogos e os materiais colocados à sua disposição, mas também as oportunidades criadas para poderem jogar, são importantes para concretização de um processo de ensino e aprendizagem das crianças bem-sucedidos.

Verificamos que as crianças desenvolvem interações lúdicas com os pares, entendidos estes, geralmente, como amigos, permitindo o jogo criar relações de amizade, aprender a colaborar e obter a colaboração de outros para alcançar os objetivos pretendidos. É através desta interação, que as crianças adquirem habilidades que as ajudam a desenvolver competências sociais e afetivas, favorecendo a partilha, a troca de saberes e de experiências. Neste âmbito, Ferland (2006) considera que quando as crianças brincam juntas, aprendem as regras de vida em grupo, nomeadamente a partilha de objetos e do espaço de brincadeira, saber esperar pela sua vez, respeitar os outros, gerir emoções, como por exemplo quando estão zangadas com as outras crianças, entre outras. Sublinha-se que o jardim de infância é um contexto que permite às crianças a partilha de saberes e experiências, uma vez que estas podem brincar em grupo.

Através das respostas das crianças podemos perceber ainda que gostam de brincar no contexto familiar, sendo este essencial para o desenvolvimento das crianças. Realizar jogos e brincadeiras com as crianças, não é apenas benéfico para elas, é também para o adulto, pois permite-lhe melhor compreendê-las para ajudá-las a envolverem-se e a concretizarem iniciativas que lhes permitam aprender e desenvolver-se. Permite ainda perceber aquilo que elas são capazes de fazer e o que as motiva (Hohman & Weikart, 2011).

As interações com pares e com os adultos assumem, nesse processo, também grande importância, no sentido de criar um ambiente de diálogo, de interajuda e satisfação que permita que as crianças se sintam confiantes, apoiadas e estimuladas a progredir. Foi perceptível também, que cada criança tinha os seus amigos, com quem gostava mais de estar e brincar.

Percebemos ainda que o espaço onde as crianças mais gostam de brincar é na sala de atividades mais precisamente na “área dos jogos”. Durante o tempo lúdico das atividades nas áreas, as crianças tiveram a oportunidade de realizar diversos jogos, quer fossem jogos simbólicos ou de regras, de forma autónoma. Assim, consideramos que a sala de atividades

deverá estar organizada e apetrechada com materiais diversos, favorecendo o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, emocional e criativo das crianças.

Verificou-se também que a maioria das crianças partilha os brinquedos e jogos com os pares. Saber partilhar é também essencial para o desenvolvimento social das crianças. O sentido de partilha deve ser adquirido logo nos primeiros anos de vida, aprendendo a: emprestar, dar, receber, partilhar, compartilhar, cooperar, descobrir, entre outras aprendizagens. É desta forma que as crianças constroem noções que as fazem crescer e desenvolverem-se na sociedade.

Os pais e os educadores devem partilhar informações e apoiar-se mutuamente para melhor ajudar as crianças a progredir, a ser felizes e a saber viver em sociedade.

Considerações Finais

Considerando a ação e estudo que desenvolvemos no decurso da Prática de Ensino Supervisionada é importante refletir sobre esse percurso e os contributos do mesmo para a nossa formação e desenvolvimento profissional e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, torna-se importante lembrar o conjunto de experiências de ensino aprendizagem promovidas, em cada contexto (creche e jardim de infância), nas quais foi atribuído relevo ao brincar/jogar, no sentido de valorizá-lo como estratégia de aprendizagem e de construção da cidadania das crianças.

Assim, procuramos realçar a importância do brincar na construção da cidadania da criança. A revisão da bibliografia permitiu-nos perceber o valor que assume a atividade lúdica, enquanto primeira e principal forma de manifestação das crianças, considerando que através de brincadeiras e jogos imaginam e (re)criam situações e vivências, ao mesmo tempo que exploram o mundo à sua volta. Ao brincar as crianças podem usufruir de oportunidades para se desenvolverem na sua globalidade, ou seja, a nível pessoal, social, emocional e cognitivo, e para construir a personalidade, para o que se requer essas atividades se apresentem positivas.

Acentua-se, portanto, o papel dos contextos de educação de infância na aprendizagem da cidadania, levando as crianças a perceberem que é importante valorizar as relações estabelecidas com ou outros e os valores que nos ajudam a tornar-nos cidadãos ativos, responsáveis e capazes de compreender os direitos e os deveres de cada um e de todos. Neste sentido, pressupõe-se aprender e saber respeitar as regras de vida em sociedade, pautando-nos por princípios democráticos, de multiculturalidade e de integração social.

Relativamente às intervenções pedagógicas, podemos referir que foram gratificantes, na medida em que, procurámos proporcionar, às crianças, momentos divertidos e experiencialmente ricos ao nível da sua aprendizagem. Um dos aspetos importantes a salientar foi o afeto e carinho que nos era manifestado pelas crianças, o que é bastante gratificante nesta profissão. Esta experiência mostrou-se bastante desafiante e ao mesmo tempo enriquecedora, pois permitiu-nos intervir na aprendizagem das crianças, contribuindo, desta forma, para um ambiente mais descontraído e atrativo, possibilitando que se divertissem enquanto aprendiam e se desenvolviam. É de referir que tivemos em atenção a planificação das atividades, de modo a que estas estivessem adequadas à faixa etária de cada um dos grupos de crianças e que permitissem atender às especificidades de cada uma.

Ao longo da nossa intervenção pudemos perceber que as crianças aderiram com entusiasmo às atividades que fomos dinamizando, mostrando-se interessadas e motivadas. Consideramos que as atividades lúdicas não devem ser dinamizadas somente nos tempos livres de recreio e de trabalho nas áreas da sala, uma vez que as brincadeiras e jogos são de grande importância para as crianças explorarem e compreenderem conteúdos de natureza diversificada, desafiando-os a aprenderem e a progredirem.

Os jogos e as brincadeiras têm, assim, uma importância crucial na creche e na educação pré-escolar, pelo que consideramos que a valorização dos mesmos deve estar presente na prática pedagógica de um educador de infância, proporcionando às crianças atividades experiencialmente ricas e divertidas. Isto porque, através dessas atividades as crianças podem desenvolver aprendizagens mais duradouras e significativas, uma vez que lhes permitem envolver-se em atividades que lhes dão prazer. Assim sendo, consideramos importante que o educador de infância contemple, nos objetivos de aprendizagem, a atividade lúdica.

Para tal, o/a educador/a de infância deve conhecer as crianças, ao nível da ação individual e em grupo, de forma a organizar os espaços e os materiais de acordo com as necessidades e interesses de cada uma. Podemos afirmar que o processo educativo pressupõe que procuremos observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, como ao nível das OCEPE, Silva et al. (2016) sugerem. Este processo é essencial, pois permite ao/a educador/a encontrar referências em que apoiar a sua prática e refletir sobre os momentos e acontecimentos que decorrem enquanto estas brincam. O/a educador/a deve ainda, participar nos momentos lúdicos das crianças, de forma a estimulá-las e ajudá-las. Torna-se importante que proporcione momentos de interação entre as crianças, de forma a possibilitar-lhes que se sintam à vontade, no que concerne à relação e confiança com pares e adultos. É de ter em conta que as brincadeiras e jogos cooperativos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento social, pois promovem a interação e a comunicação entre as crianças, possibilitando, desta forma, vivências relacionadas com valores como a solidariedade, a tolerância, o respeito e a cooperação. Estas atividades são também importantes, pois integram regras e, como sabemos, viver em sociedade significa saber lidar com regras.

Consideramos que na promoção de situações de aprendizagem onde seja necessário respeitar regras, as crianças vão conseguir resolver problemas mais facilmente, tal como compreender a necessidade de respeitar normas sociais. Assim, é importante atender a que, como defende Ricoeur (1993), citado por Rosa e Silva (2010), “educar é preparar cidadãos

livres, sabedores, críticos e participantes para viverem em sociedades democráticas, de forma a poderem intervir em consciência” (p.47). Foi neste sentido, que procurámos orientar a nossa prática pedagógica, tendo em conta a educação para a cidadania.

De forma a compreendermos melhor as perceções da crianças relativamente à importância do brincar, foi crucial adotar um processo que desse voz às crianças para melhor percebermos as opiniões, interesses e necessidades de cada uma. Assim, optamos por realizar uma entrevista às crianças com as quais desenvolvemos a prática educativa no contexto de jardim de infância, procurando compreender as suas conceções acerca do brincar e das oportunidades lúdicas de que usufruem.

As perceções expressas pelas crianças permitem perceber que as brincadeiras e jogos são muito mais do que simples atividades de que gostam, para elas brincar é estar com os amigos. Assim sendo, consideramos que o brincar fortalece as relações sociais, a partilha de ideias e saberes, a resolução conjunta de problemas, a construção de valores, como a solidariedade, o respeito, a honestidade, a humildade e desenvolve a autonomia e a autoestima das crianças.

Em modo de conclusão, consideramos que esta intervenção contribuiu significativamente para o nosso desenvolvimento pessoal, na medida em que nos tornámos mais autónomas na gestão do grupo e conseguimos, por sua vez, reajustar a nossa ação educativa tendo em conta as respostas dadas pelas crianças, os seus interesses e competências de acordo com as diferentes idades. Foram muitas as experiências e as situações vivenciadas, mas procurámos tirar partido de cada uma delas para ampliarmos a nossa formação profissional. Podemos, então, concluir que o desenvolvimento pessoal e profissional pressupõe o recurso à teoria e à prática, permitindo-nos estas criar uma atitude reflexiva que pode ajudar-nos a tornar-nos profissionais competentes e eticamente responsáveis.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares*. (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Aranão, I. V. (2004). *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas: Papyrus.
- Azevedo S., & Ferreira F. I. (2017). Uma escola com pedagogia Jenaplan na Holanda: o jogo, a brincadeira e a celebração da vida. In: T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.77-97). Porto: Porto Editora.
- Baranita, I. M. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Disponível em: file:///C:/Users/micae/Downloads/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e.pdf
- Brotto, F. O. (2013). *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. (4.ª ed.) São Paulo: Palas Athena.
- Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P., & Brock, S. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Kalandraka, (estilo pop-up)
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cid, E. F. K. (2017). *O uso de jogos como estratégia motivadora no processo ensino e aprendizagem da educação profissional*. Vitória: Cousa.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re) Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). *O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de Infância. (pp.35-37). *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 90.
- Figueiredo, M. (2002). *Estímulos à leitura e à escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: Projeto "Bola de Neve".
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de infância*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. (4.ª ed.). São Paulo: Editora Perspetiva. Disponível em http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf
- Kishimoto, T. M. (1994). Jogo e educação infantil. (pp.105-128). Editora: Perspectiva. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Lino, D. (1996). O modelo pedagógico de reggio emilia. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do brincar. In: T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e aprender na infância* (pp.123-143). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/1986, 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-1986. Portugal: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>.
- Ministério da Educação (1997). Lei n.º 5/1997, 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I de 1997-02-10. Portugal: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/561151>.
- Ministério da Educação (2001). Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Portugal: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/631751>.
- Ministério da Educação (s.d.). *Educação para a Cidadania*. Disponível em Direção-Geral da Educação (DGE): <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais; APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niero, E. R. (2017). O brincar na educação infantil: O lúdico como estratégia de aprendizado. Escola São Geraldo LTDA. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/o-brincar-na-educacao-infantil-o-ludico-como-estrategia-de-aprendizado.pdf>
- Nogueira, C., & Silva, I. (2001). *Cidadania, Construção de novas práticas em contexto educativo* (3.ª ed.). Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *A pedagogia- em participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 11- 27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. S., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.10-30). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-96). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e científicos.
- Pimentel, A. (2017). Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: J. Oliveira-Formosino, T. Kishimoto, & M. Pinaza (Org.). *Pedagogias da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro* (pp.226-247). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. C. A. L. (2008). *Jogar e brincar. Representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2016/00182789.pdf>
- Ribeiro, M. (2002). *Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais*. Educação e pesquisa (pp.113-128).
- Rodrigues, M. (2010). *O sentido de um número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*: Tese de doutoramento. Badajoz: Universidade da Extremadura.
- Rosa, M. D., & Silva, I. L. (2010). *Por dentro de uma prática de jardim de infância. A organização do ambiente educativo*. Da investigação às práticas - Estudos de Natureza Educacional.
- S.A. (s.d.). *Grande Enciclopédia Universal* (Vol. 14). DURCLUB.
- Sena, S., & Ayres da Silva, J. (2010). *A importância do lúdico na educação infantil: Fundamentação teórica*. Caderno multidisciplinar de pós-graduação da UCP.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*. Disponível em: [file:///C:/Users/micae/Downloads/2113-7552-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/micae/Downloads/2113-7552-1-PB%20(3).pdf)
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In: T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Org.). *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-37). Lisboa: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. K. F., Dohms, F. C., Cruz, L. M., & Timossi, L. S. (2012). *Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental*. (pp.196-205). Motrivivência, Disponível em:

- http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/jogos_e_brincadeiras/jogos_cooperativos/Leituras/Leituras/Jogo%20coop.%20como%20meio%20socializador.pdf
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério*. In: T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Ten, A. M., & Marín, C. G. (2008). *Jogar para educar - Propostas para brincar sem violência*. Porto: Porto Editora.
- Texto Editora (1995). *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*. Texto Editora.
- Tolstoi, A. (2005). *O nabo gigante*. Livros Horizonte.
- Unicef. (1959). *Declaração universal dos direitos da criança*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.
- Unicef (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.^a ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.
- Yoyo Studios (2018). *Aprender com pop-up Opostos*. Yoyo Studios.
- Wajskop, G., (1995). *O brincar na educação infantil*. Cadernos de pesquisa. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>.

Anexos

Anexo I - Guião da entrevista semiestruturada realizada às crianças

Objetivo: Recolher dados que nos permitam conhecer as perceções e expectativas das crianças sobre o brincar nos contextos onde a criança se integra e o valor educativo que esse processo assume.

Blocos	Objetivos	Tópicos	Questões
Consentimento de colaboração	-Solicitar a colaboração das crianças; -Manifestar às crianças o interesse em conhecer a sua opinião.	Informação das crianças sobre os objetivos do estudo; Solicitação da sua colaboração.	Gostava de ter a tua colaboração nas respostas a algumas perguntas sobre jogos e brincadeiras para um trabalho que estou a realizar. Queres colaborar comigo e responder-me a essas perguntas?
• Interesses lúdicos das crianças	-Identificar interesses lúdicos das crianças.	Jogos e brincadeiras preferidos das crianças.	1.Achas que as crianças gostam de realizar jogos e brincadeiras? E tu gostas? 2. Ao que gostas mais de jogar e brincar? Porquê?
• O lúdico como meio de interação com os outros.	-Perceber com quem as crianças desenvolvem interações lúdicas.	Parceiros de interação no decurso dos jogos e brincadeiras.	3.Com quem costumavas realizar jogos e brincadeiras? Aqui na escola? E fora da escola?
• Oportunidades de brincar	-Identificar os espaços e os materiais preferidos pelas crianças para brincar. -Entender como são percebidas pelas crianças as oportunidades de brincar de que usufrui.	Preferências lúdicas e materiais disponíveis	4.Onde gostas mais de brincar? E costumavas brincar lá? Aqui na escola? E fora da escola? (em casa, na rua, no parque)? 5. Há brinquedos ou jogos com que gostavas de brincar e não podes? Porquê?
• O lúdico enquanto meio de aprendizagem e exercício da cidadania.	-Promover o sentido de partilha com os outros.	Participação da criança na tomada de decisão; Relações interpessoais.	6.Quem escolhe os jogos e as brincadeiras que tu realizas? E porquê? 7.Os outros meninos e meninas costumam partilhar contigo os brinquedos e os jogos? E tu partilhas com eles? O que achas disso?

<p>• Importância da atividade lúdica.</p>	<p>-Equacionar as perceções das crianças sobre a pertinência que a atividade o papel assume na sua aprendizagem e desenvolvimento.</p>	<p>Contributos que a criança reconhece à atividade lúdica.</p>	<p>8. Achas que é importante realizar jogos e brincadeiras? Porquê?</p>
---	--	--	---

Anexo II - Lengalenga “Descobrimo as partes do corpo”

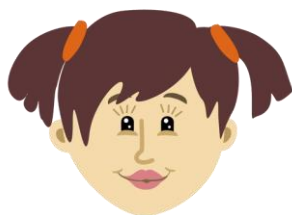
Salto, salto com os



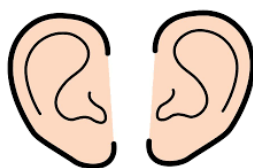
Abraço, abraço com as



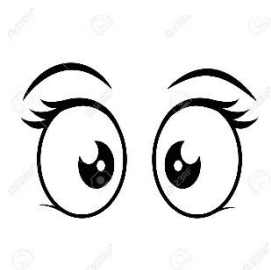
Volto, volo a



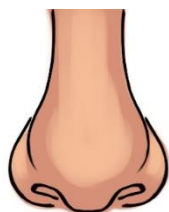
E escuto com atenção



Abro, abro bem os



Toco, toco no



E agora...

Façam todos como eu fiz!