



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

Desenvolver competências a brincar
As competências promovidas pelas brincadeiras e
jogos de criança

Ilda da Conceição Alves Vaz

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Covilhã, outubro de 2013

Dedicatória

Quero dedicar esta investigação à minha família, principalmente ao meu marido Paulo Jerónimo, sendo ele um grande impulsionador do estudo das tradições do povo, pelo encorajamento que sempre me deu e pela disponibilidade total. Aos meus filhos Rodrigo e Julieta pela paciência que sempre tiveram comigo e, também, pelas muitas horas que lhes roubei em prol do conhecimento.

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza, para além de ser da responsabilidade de quem o assina, nunca se pode fazer sem a colaboração de outros. Quero deixar os meus mais sinceros agradecimentos a algumas pessoas e entidades cuja magnífica ajuda, colaboração e incentivo se tornaram indispensáveis para a sua concretização.

Em primeiro lugar, desejo agradecer ao Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro, orientador desta minha dissertação, pela sua disponibilidade, paciência que teve comigo, pela forma como soube ajudar-me através de palavras sábias e amigas, bem como por todo o seu apoio científico.

Ao meu marido, pelo apoio incontestável nas minhas horas de desânimo e pela ajuda em todos os campos deste meu trabalho.

Ao Mestre Paulo Saldanha e à Dr.^a Tatiana Jesus, pela forma disponível e amiga como sempre me ajudaram ao nível técnico, no que respeita à utilização das ferramentas informáticas.

Ao Professor José Pinto e à Mestre Faustina Almeida, pelo apoio e tempo que disponibilizaram para este meu trabalho; às minhas sobrinhas, Dr.^a Elisabete e Terapeuta Ana Fonseca, e ao Eng. Vasco Figueira pelo apoio e pelas horas que me dedicaram.

Aos Professores que comigo trabalham, pelo amparo e incentivo, sempre pertinentes, em prol da concretização deste trabalho.

À minha mãe e, em particular, aos meus irmãos, que sempre acreditaram nas minhas capacidades.

Às crianças da Escola Infantil de Folclore do Rancho Folclórico da Boidobra e seus pais, que desde o primeiro momento se mostraram interessadas, colaborando em tudo o que lhes era solicitado.

À Associação Rancho Folclórico da Boidobra, onde vivo a Cultura Tradicional Portuguesa e nela coloco, de alguma forma, em prática este meu trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, mais propriamente aos Professores entrevistados da Escola EB1/JI de Boidobra e JI do Rodrigo.

Ao Doutor José Luís Adriano, pelo seu apoio.

Ao Dr. Daniel Menendez, pela ajuda singela e automática na tradução.

Ao Professor Doutor Mário Cameira Serra, pelas indicações e sugestões, que eu acatei de bom grado.

Resumo

A presente investigação procura contribuir para a compreensão da importância das brincadeiras e dos jogos tradicionais na vida das crianças em idade escolar. Entendemos que se trata de um estudo complexo, pois queremos dar a conhecer a multiculturalidade que lhe está associada, privilegiando a perspectiva de estudos e recolhas no âmbito das tradições e do folclore do nosso país. Os atores envolvidos neste processo são as crianças que frequentam o Projeto Escola Infantil de Folclore na vila da Boidobra.

A metodologia adotada foi essencialmente qualitativa de corte descritivo, aplicando inquéritos por questionário às crianças intervenientes neste mesmo projeto, respetivos pais, e inquéritos por entrevista apoiada num formulário semiestruturado a agentes educativos externos ao projeto.

Após a elaboração do trabalho, conclui-se que as mudanças ocorridas ao nível social, político e económico têm provocado profundas alterações na vida das crianças, contribuindo para a perda de muitas tradições, assim como alguns valores mais profundos. Neste domínio da brincadeira e jogo da criança no âmbito do tradicional, as conclusões mostram que é possível aperfeiçoarmos o desempenho e as competências, proporcionando às crianças momentos de prazer, para que as consigam pôr em prática livremente. As competências que estas crianças desenvolveram traduzem-se num maior aprofundamento do conhecimento das tradições do povo português de transmissão oral, nomeadamente: provérbios; adivinhas; jogos bailados com a dança e música que lhes estão associados; lengalengas; bem como a construção de brinquedos.

Palavras-chave

Brincadeiras, jogos, criança, educação, património imaterial, folclore.

Abstract

This research intends to contribute to the understanding of the plays and traditional games' importance in children's life. We think that it is a complex study, since we want to show the multi-cultural background attached to it, stressing the research and collections in the field of traditions and folklore in our country. The agents involved in this process are the children who attend the Project "Children's Folklore School" in the town of Boidobra.

The methodology adopted was essentially qualitative and descriptive, by applying questionnaire surveys to the children in this project, as well as to their parents, and by conducting a semi-structured interview to several educational agents unconnected with the project.

After the elaboration of the work, we conclude that social, political and economic changes have caused big alterations in children's life, contributing to the loss of a vast number of traditions, as well as some deeper values. In the field of children's plays and games within the sphere of traditions, it is possible to improve the performances and competences, by offering children moments of pleasure, so that they may implement them freely. The competences developed by these children turn into a deeper knowledge of the Portuguese people's traditions of oral transmission, such as: proverbs; riddles; danced games along with the linked dance and music; traditional stories; as well as toy construction.

Keywords

Plays, games, child, education, immaterial heritage, folklore

Índice

Capítulo I - Transformação da Sociedade e da Escola - Nova visão	7
1.1 - Educação e Sociedade na Atualidade	7
1.2 - Uma Nova Visão da Escola	9
Capítulo II - Desenvolvimento da Criança e Brincadeiras Infantis.....	13
2.1 - O Desenvolvimento da criança. Aspetos teóricos relevantes.....	13
2.2 - As brincadeiras e jogos populares / tradicionais como fatores de identidade cultural e de coesão social.....	20
Capítulo III- Materiais e Métodos	47
3.1 - Justificação e Objetivos do estudo	47
3.2 - Participantes e Aspetos Contextuais.....	48
3.2.1 - Rancho Folclórico da Boidobra e o Projeto de uma Escola Infantil de Folclore	48
3.2.2. - Participantes	52
3.3. Instrumentos	53
3.4. - Procedimentos	54
Capítulo IV-Resultados	57
Capítulo V- Discussão.....	79
Conclusões	87
Bibliografia.....	93
Anexos	99
Anexo 1 - Principais classes de jogos e sua descrição	99
Anexo 2 - Exemplos- Quadros de Competências Desenvolvidas	129
Anexo 3 - Perguntas guia dos inquéritos por questionário e entrevista	132
Anexo 4 - Programa de intervenção de sessões para a EIF	139
Anexo 5 - Sessões na EIF	159
Anexo 6- Exposição na Escola Frei Heitor Pinto	163

Anexo 7 - Representação na Escola Internacional da Covilhã.....	165
Anexo 8 - Exposição e representação na EB1 Boidobra a par da reportagem da RTP	167
Anexo 9 - Exposição representação e Workshops na EB1 Dominguiso	169
Anexo 10 - Cartas e autorizações	171

Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema Componente da Atividade Lúdica (Pereira, 2005,p.2)	11
Figura 2 - Esquema Componente da Atividade Lúdica (Pereira, 2005, p. 2)	11
Figura 3 - Esquema universo lúdico da cultura	27
Figura 4 - Pintura de Pieter Brueghel, o Velho	29
Figura 5 - As quatro rubricas de Caillois: Agôn, Alea, Iliny, Mimicry	41
Figura 6 - Idade das crianças/pais	53
Figura 7- Hábitos das crianças.....	57
Figura 8 - Competências desenvolvidas ao nível ético	62
Figura 9 - Competências desenvolvidas ao nível social	62
Figura 10- Competências desenvolvidas ao nível cultural	63
Figura 11- Manutenção das brincadeiras/ novos ensinamentos.....	68
Figura 12 - Apto para frequentar a EIF.....	70
Figura 13- Preferências na EIF	71
Figura 14 - Opções de preferência na EIF	71
Figura 15- Local preferido para as brincadeiras/jogos.....	72
Figura 16 - Esquemas das principais classes das brincadeiras /jogos.....	99
Figura 17 - Esquema dos jogos bailados	100
Figura 18 - Jogo bailado “o Senhor do meio”	102
Figura 19- Jogo de roda/bailado	103
Figura 20 - Jogo bailado “ali está o bicho”	106
Figura 21 - Esquema dos jogos de azar	107
Figura 22 - Esquema de jogos físicos	111

Figura 23 - Jogo do pião RFB	112
Figura 24 - Jogo do pião RFB	112
Figura 25 - Jogo do arco RFB	113
Figura 26 - Jogo do eixo RFB.....	114
Figura 27- Saltar à corda EIF.....	115
Figura 28 - Jogo das pedrinhas	117
Figura 29 - Esquema jogos simbólicos ou dramáticos	119
Figura 30 - Jogo Lourenço-lourenço	120
Figura 31 - Bonecas de trapo feitas pelas crianças da EIF	123
Figura 32-Jogo Bom-Barqueiro EIF.....	125
Figura 33 - Pim-peninho EIF.....	127
Figura 34 - Réu-réu EIF	128
Figura 35 - Logotipo da Escola Infantil de Folclore (EIF)	158
Figura 36 - Cartaz de divulgação de atividades	158
Figura 37 - Cartaz de divulgação para as exposições.....	158

Lista de Tabelas

Tabela 1- - Exemplos de jogos por categorias segundo Caillois	43
Tabela 2- Classificação de jogos segundo Cameira Serra	44
Tabela 3- Hábitos, OTL, modificadas.....	58
Tabela 4- Hábitos, o que se modificou.....	58
Tabela 5- Opinião das crianças sobre o Projeto Escola Infantil de Folclore.....	59
Tabela 6- Opinião dos pais sobre o Projeto Escola Infantil de Folclore	60
Tabela 7- Objetivos atingidos com a participação no Projeto	61
Tabela 8- Objetivos atingidos com a participação no projeto (opinião dos pais)	61
Tabela 9- Brincadeiras e jogos de que as crianças mais gostam	64
Tabela 10- Brincadeiras e jogos que as crianças mais gostaram	65
Tabela 11- Opinião dos pais sobre as brincadeiras e jogos	65
Tabela 12- As brincadeiras que mais divertem os filhos	66
Tabela 13- O que agrada e desagrada na EIF	66
Tabela 14- Competências das brincadeiras/jogos	67
Tabela 15- Responsabilidade e independência da criança (pais).....	67
Tabela 16- Manutenção das brincadeiras tradicionais/novos ensinamentos (pais)	68
Tabela 17- Curiosidade pelas brincadeiras de antigamente (crianças).....	69
Tabela 18- Interesse pelas brincadeiras/jogos de crianças de antigamente (pais)	70
Tabela 19- Quadro de competências desenvolvidas "Olha a Borboleta"	129
Tabela 20- Quadro de competências desenvolvidas "Pim-peninho S. Martinho"	130
Tabela 21- Competências desenvolvidas "Bom-Barqueiro"	131
Tabela 22- Plano da 1ª sessão	141

Tabela 23- Grelha de observação da 1ª sessão	145
Tabela 24- Grelha de autoavaliação da 1ª sessão.....	145
Tabela 25- Plano da 2ª sessão	146
Tabela 26- Grelha de observação da 2ª sessão	151
Tabela 27- Grelha de autoavaliação da 2ª sessão.....	151
Tabela 28- Plano da 3ª sessão	152
Tabela 29- Grelha de observação da 3ª sessão	156
Tabela 30- Grelha de observação da 3ª sessão	157

Lista de Acrónimos

Art.º - Artigo

CCD - Centro Cultural e Desportivo

CIATB - Centro Interpretativo de Artes Tradicionais da Boidobra

Cit - Citado

EB1/JI - Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância de Boidobra

EIF - Escola Infantil de Folclore

INATEL - Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres

JI- Jardim de Infância do Rodrigo-Covilhã

OTL - Ocupação de Tempos Livres

PRODER - Programa de Desenvolvimento Rural

RFB - Rancho Folclórico da Boidobra

RNAJ - Registo Nacional de Associações de Juventude

Introdução

Pedagogia

*“Brincar enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desaprende...
A vida compra e vende
A perdição.
Aleado e feliz,
Brinca no mundo da imaginação,
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
Como bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta de seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e correr,
Desafronta
O adulto que hás-de ser!”*

Miguel Torga (1995)

O exercício de atividades corporais tem sido, desde há muito, considerado útil para a saúde do corpo e da mente, e uma fonte de prazer para quem as pratica (Coimbra, 2007).

De acordo com Serra (1999, p.1), “O jogo é um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. A permanência do lúdico, ao longo do percurso histórico e civilizacional, no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos, é um indicador da importância que, na sucessão dos séculos e milénios, lhe foi reconhecida. Mais do que a variação natural das práticas, verificou-se, no evoluir dos tempos, uma alteração das atitudes perante o lúdico, fruto das ideias dominantes e das constantes transformações de natureza política, social e económica”.

O interesse pelo valor do jogo no desenvolvimento humano ao nível científico tem vindo a aumentar, pelo papel importante que desempenha na vida de qualquer pessoa, desde o

nascimento, passando por todas as fases do seu desenvolvimento, sendo através dele (do jogo) que aprendemos a descobrir o mundo que nos rodeia.

Para além de um fenómeno social, o jogo constitui um património cultural vivo, refletindo, desta forma, os usos e costumes e as próprias leis da sociedade que a eles se dedicam.

O estudo aqui apresentado partiu do entusiasmo em conseguir dar às crianças o conhecimento dos jogos e das brincadeiras praticadas pelos nossos antepassados. Baseado no Projeto Escola de Infantil Folclore (EIF), que está a ser posto em prática pela Associação Rancho Folclórico da Boidobra (RFB) na vila da Boidobra - Covilhã, o qual prevê levar até às crianças de hoje essas mesmas brincadeiras e vivências do início do século XX, é certamente a mais divertida lição de história que lhes podemos dar, levando-as à descoberta deste tesouros que são as brincadeiras e os jogos tradicionais, transmitidos de geração em geração, transportando um valioso legado cultural que importa preservar e dar a conhecer. Como afirma Maria Joana Félix (2002), citando Mircea Eliade, atualmente assiste-se a uma crescente preocupação do homem em encontrar as suas raízes para dar sentido à vida. De acordo com a autora, “A nova realidade social que a modernidade nos traz torna-se obrigatória, objeto de análise para várias entidades nomeadamente a Escola como responsável pela transmissão de saber, de valores e de cultura” (Félix, 2002, p. 16). Para Philippe Ariés, a sobrevivência de uma sociedade depende da sua capacidade de assegurar a transmissão dos conhecimentos e dos valores que considera como essenciais, sendo a educação “o conjunto de instrumentos” que essa sociedade “adota para garantir essa transmissão” (Félix, 2002, p.16). Assim, a autora, mencionando Alfred Kröeber, afirma que “uma parte maior da cultura própria de um dado grupo é o produto não dessa população viva mas das gerações que a precederam” (Félix, 2002, p.16). Podemos entender que a cultura popular é a identidade de um povo, com as suas manifestações, as quais se apresentam de várias formas, que vão desde as danças e jogos, passando pela música e canto, usos e costumes, lengalengas e lendas que constituem o saber narrativo. É importante sublinhar a importância que as atividades tradicionais têm na formação integral e multifacetada de cada indivíduo, nomeadamente na criança.

Com este propósito, está a ser desenvolvido o projeto EIF, que tem, assim, como finalidade contribuir para a valorização do nosso património, trazendo uma mais-valia para a educação das mesmas e, de alguma forma, cooperar, humildemente, para a continuação da preservação do património cultural imaterial, querendo manter vivo todo este tesouro. De acordo com um vasto conjunto de autores, nomeadamente Maria Joana Félix (2002), diz que se perdermos a cultura que identifica a identidade de um povo, estamos a contribuir para a evidente perda das tradições. Através deste projeto, encontraremos a forma de estar a contribuir para a continuação da preservação deste património.

Encontramo-nos numa sociedade cada vez mais absorvida pelas novas tecnologias e de tão grandes mudanças sociais, que vive uma forte crise de valores, cada vez mais individualista e solitária, pelo que é preciso ensinar às crianças a brincar e a aprender a viver em brincadeira. Em pleno século XXI, as transformações da sociedade são notórias, sobretudo ao nível dos contextos sociais das crianças, de que são exemplos a diversidade cultural, as rotinas do dia-a-dia, a mobilidade social, o aumento de divórcios e também um aumento das famílias monoparentais, entre outros fatores que podem influenciar a real perda de valores. Contudo, as brincadeiras foram perdendo o seu real valor. Desta forma, pretende-se demonstrar que o brincar “não é mais que uma forma lúdica de aprender, mostrar emoções, troca de experiências, vivências e sentimentos. São momentos de partilha em que cada um se dá a conhecer ao outro, onde se criam laços, se resolvem conflitos e se formam personalidades” (Cabrita, 2005, p. 27). Porém, sabemos que o contexto atual não corre de feição a este tipo de práticas infantis tradicionais, pois correspondem a valores culturais e sociais que hoje pouco dizem ao cidadão comum. Deste modo, pensamos que será possível impedir o desaparecimento total destas brincadeiras e jogos de criança.

Huizinga (2000) refere que brincar, jogar já nasce com o ser humano e, se é importante para este, mais importante é para a criança; toda a ação nesta idade é jogo e é através dele que ela desenvolve todas as suas competências.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, no seu artigo 31º, reconhece à criança o direito ao repouso e aos tempos livres; o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística, respeitando e promovendo o seu direito de participar, encorajando-a na organização em seu benefício.

Após ter sido formulada a problemática deste estudo de investigação, estabelecemos procedimentos que nos levassem a um trabalho de qualidade, para que o nosso tempo não fosse gasto em vão, e resultasse numa mais-valia. Foram, para tal, consultadas obras de investigação, das quais se destacam a Investigação em Ciência Sociais de João Ferreira e Almeida (1982) e As metodologias em Ciências Sociais de Augusto S. Silva (1984), que nos ajudaram a trilhar um caminho das metodologias mais coerente de acordo com o pretendido.

No decorrer da pesquisa, verificámos que o tema ainda não tinha sido muito explorado, motivo pelo qual foi necessário proceder a uma investigação exaustiva sobre o assunto em questão. O tempo é sempre bom conselheiro, portanto, foi necessário refletir e trocar ideias com outras pessoas ligadas à problemática, nomeadamente com o Sr. Professor Doutor Mário Cameira Serra, não descurando as pesquisas feitas pelo Rancho Folclórico da Boidobra nos anos 80, aquando da sua reestruturação ao nível do estudo da etnografia e folclore. Essas pesquisas foram levadas a

efeito junto das pessoas mais idosas, em estas relatavam a sua experiência de vida e dos seus antepassados. Na época, estes intervenientes rondavam uma faixa etária dos 65 aos 90 anos, de cujos testemunhos o RFB retirou enormes dividendos, permitindo-lhe pôr em prática esses ensinamentos, que lhe permitem, hoje, fazer representações fiéis de outrora. Por outro lado, tivemos o cuidado de recolher textos que expusessem as várias abordagens do fenómeno estudado, bem como reforçar as recolhas áudio, a exemplo do que fora feito nos anos 80.

Neste estudo, para além de pretendermos saber as competências que a criança desenvolve a brincar, valorizamos também a etnografia, o folclore e o meio ambiente que envolve o ser humano, que é influenciador, e quase sempre determinante, na sua maneira de ser e de agir. Os locais onde os indivíduos estão radicados, os comportamentos singulares ou coletivos, nos seus diversos momentos, são, normalmente, mensagens de usos e de costumes passados, identificativos das regiões a que os intervenientes pertencem.

Nesta perspetiva, partimos de duas questões fundamentais: - Qual o papel da atividade lúdica na aprendizagem e no desenvolvimento humano? - Que tipos de competências as crianças desenvolvem ao praticarem as brincadeiras e jogos populares/tradicionais?

Ao mesmo tempo, pretende-se que as crianças que frequentam este projeto criem gosto pela recuperação das tradições e costumes da região, ao nível social e cultural, bem como sensibilizá-las na educação para o património.

Por conseguinte, os objetivos específicos que pretendemos alcançar são:

- ✓ Mostrar como se pode promover o desenvolvimento da criança através do jogo tradicional infantil ao nível: motor, da destreza, cognitivo, social, emocional, afetivo e cultural;
- ✓ Verificar até que ponto é proporcionado um aumento do conhecimento do mundo em relação ao meio social onde a criança reside, dando-lhe oportunidade de conhecer a cultura da sua localidade, através da desconstrução do conceito folclore;
- ✓ Mostrar até que ponto se contribui para estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança e valorizando a sua identidade e as suas raízes;
- ✓ Constatar como se desenvolvem e estruturam as noções de tempo e espaço em relação aos jogos estudados.

O trabalho encontra-se estruturado por capítulos fundamentais. Faremos uma análise conceptual relativa à problemática e tentaremos, dentro do possível, clarificar as diversas abordagens

teóricas do domínio do jogo e brincadeira, sobretudo nos jogos tradicionais. Definiremos, de uma forma superficial, os conceitos criança, brincadeira/jogo e folclore. Para uma melhor compreensão de todo este trabalho, é importante que o estudo do desenvolvimento da criança seja descrito, ainda que ligeiramente, nas várias fases da vida, reforçando como são importantes as teorias do desenvolvimento.

O capítulo onde são abordados as brincadeiras e os jogos tradicionais infantis corresponde à parte na qual sentimos maior motivação em estudar. Afinal, as nossas crianças já não brincam espontaneamente, mas sim propostas por adultos, nomeadamente professores, animadores, assistentes, entre outros.

O nosso estudo pretende também verificar até que ponto o projeto em causa corresponde às expectativas das crianças que o frequentam. De salientar que a revisão de literatura se centrou na importância do jogo para a criança, o universo da atividade lúdica e os locais onde o fazem e gostam mais de os fazer.

Em anexo far-se-á a descrição de alguns jogos e brincadeiras, bem como esquemas de classificação entre eles: jogos de azar, físicos, simbólicos ou dramáticos. Por fim, não podemos de deixar de falar das cantilenas e histórias sem fim, orações, adivinhas, provérbios e “anfiguris” Vasconcellos (1982), importantes também para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Pensamos que, ao descrevermos e ao pormos em prática toda esta vasta panóplia de brincadeiras/jogos de criança, os mesmos possam ser fundamentais para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e psicológico da criança.

Capítulo I - Transformação da Sociedade e da Escola

- Nova visão

1.1 - Educação e Sociedade na Atualidade

Iniciando a nossa revisão bibliográfica com uma reflexão sobre a educação no contexto da sociedade atual, é oportuna uma referência à “transformação das características das sociedades pós-industriais (hábitos sedentários, stress emocional, maus hábitos de vida do ponto de vista corporal e inatividade física) e o nascimento de uma sociedade de informação que se reveste de uma padronização excessiva de valores, atitudes e comportamentos, implica a tomada de consciência das mudanças ocorridas na estrutura familiar, escolar e social” (Cabrita, 2005, p. 27). Ao provocar estas transformações profundas nas sociedades rurais, assistiu-se a mudanças marcantes no modo de entender os jogos de tradição (Serra, 1999).

De acordo com Barreto & Pontes (2007, p. 34), “Um país tradicionalmente marialva e patriarcal cedia à nova igualdade entre sexos e as mulheres eram absolutamente integradas na vida pública, no trabalho, na escola e na produção. [...] O seu estatuto social, político e económico não é hoje comparável à sua condição de três ou quatro décadas”.

Também os elevados níveis de escolarização contribuíram, em grande medida, para a ocorrência dessas transformações. A família, que tinha sido, até então, uma célula estruturante da vida social, sofre também alterações, tendo conhecido várias transformações nas suas formas tradicionais, “designadamente com a passagem das formas de família alargada para a forma de família nuclear, principalmente no contexto das sociedades ocidentais” (Barreto & Pontes, 2007, p. 34).

Conforme a vida das mulheres se transformou, também os contextos sociais das crianças se transformaram. De acordo com os autores António Barreto (2007) e José Mattoso (2010), num período de trinta ou quarenta anos, são profundas as mudanças em Portugal. A realidade das vivências das crianças de hoje é profundamente diferente da dos nossos antepassados. Hoje em dia, as crianças passam muito mais tempo na escola do que em casa com a sua família, independentemente da sua condição económica, destacando-se uma forte quebra das relações afetivas e emocionais das crianças.

O Professor João Amado avança, num dos seus artigos, refere que o sistema educativo ocupa em demasia a vida das crianças e nem sempre do modo mais apropriado, devendo ser “um sistema de

animação fora e dentro da aula, e por consequência o impulsionador desse diálogo de tempo e de espaços” (Amado, 1992, p. 429).

Com todo o cenário descrito, aliado à falta de tempo dos pais, a sua disponibilidade limitada para os seus filhos constitui uma certeza dos tempos modernos; basta lembrar os finais de dia, absorvidos pelas lides domésticas e, por vezes, a continuação do trabalho laboral, em que as crianças acabam por ficar sozinhas, limitadas ao espaço interior da sua casa. Por vezes, o tempo é ocupado com jogos solitários, sendo as suas relações sociais desenvolvidas com máquinas, como o computador e a consola. No entanto, verifica-se que um pequeno número de famílias sente a necessidade de recuperar esse tempo, ao ar livre, fazendo-o, geralmente, ao fim de semana durante algumas horas, pecando, por vezes, em não deixar as crianças brincar livremente, persistindo em controlar de muito perto todas as suas movimentações, “não vá esta cair e depois aleijar-se”. É necessário dar às crianças liberdade de movimentos e que sejam elas a explorar o seu espaço e não o espaço que os seus pais ou familiares pretendem que elas explorem, pois, parafraseando Couto (2011), o controlo e proteção por parte dos pais não deixam muitos espaços onde as crianças possam ser ativas.

Para que as suas ideias sejam bem formadas, as crianças necessitam de espaço para brincar; para isso, e segundo Bettelheim (1994), a criança deve brincar em liberdade para que essa atividade seja verdadeiramente um êxito e ela se sinta completamente realizada.

A este propósito, Carlos Neto (2006, p. 1) refere que “Brincar na rua é, em muitas cidades do mundo, uma prática em vias de extinção [...] esta cultura de rua é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente em experiências do jogo informal e decisivas nas aquisições motoras e sociais [...]. O aumento progressivo de sedentarismo infantil é proporcional à diminuição da qualidade ambiental em termos de condições e oportunidades de jogo livre, como se pode constatar pela análise das rotinas de vida das crianças de hoje em dia [...] as crianças têm agora um tempo de brincadeira organizado e planeado que lhes diminui a autonomia [...]. Hoje, o tempo espontâneo, da aventura, do risco e do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado.

Existe uma tendência para institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças e jovens, o que constitui um dos fenómenos mais intrigantes do fim deste século XX. Assiste-se, deste modo, ao desaparecimento das brincadeiras, por um lado, e, por outro, ao esforço em manter as crianças intelectualmente ativas e corporalmente passivas, o que implica uma atenção especial por parte dos especialistas ligados à educação e à saúde. A necessidade de atividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida ativa. As crianças e os jovens demonstram, de forma regular,

uma sistemática necessidade de atividades motoras vigorosas em diversos contextos da sua vida quotidiana, em dinâmicas formais e informais. Estas atividades (posturais, locomotoras e manipulativas) são decisivas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento progressivo em termos quantitativos e qualitativos (Cabrita, 2005).

1.2 - Uma Nova Visão da Escola

O currículo do 1º ciclo do ensino básico integra, como área prioritária, a expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica (Ministério da Educação, 1996).

Ao abordar a escola, deparamo-nos com um enriquecimento para o futuro. António Nóvoa (2009) faz-nos uma resenha do que poderá vir a ser a educação vindoura, não formulando hipóteses futuristas, mas tocando nos pontos essenciais. Abordando a Escola do futuro, o autor traça vários cenários inseridos na procura de alternativa para o modelo escolar e para a forma como ele se desenvolveu desde os finais do século XIX, referindo que “precisamos de vistas largas, e um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-perfeito à maneira de Reinhart Koselleck (1990), [...] compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual, e de que modo o futuro se insinua já na história presente” (Nóvoa, 2009, p. 1). Este autor reforça a importância da substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais. A ideia das redes de aprendizagem surge com naturalidade. Esta ideia está bem presente num outro cenário nos dias de hoje, nas políticas educativas em todo o mundo, com particular relevo para a União Europeia. Não é uma possibilidade, é, sim, uma realidade concreta. É importante que seja feito um contrato com a sociedade e que este tenha como base o reforço do espaço público da educação. Um último cenário aponta para a necessidade de redefinir a missão da escola, de maneira mais modesta, mas mais orientada do ponto de vista das aprendizagens. A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, é fundamental pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas. Nos tempos atuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um “bem público” (Nóvoa, 2009, p.10). As sociedades contemporâneas, fortemente globalizadas, vivem com enormes afastamentos e divisões no plano social, cultural e religioso, como se a facilidade de comunicação planetária tivesse conduzido, paradoxalmente, a fechamentos nas formas de convivialidade. Assim, em vez da “homogeneização que caracterizou a história do século XX”, temos que pensar a escola de forma diferente, “tendo por base contratos com entidades ou associações locais”, (Nóvoa, 2009,

p. 11), reforçando a necessidade de constituir espaços onde a solidariedade e a convivialidade da vida social e cultural sejam fatores para a educação das crianças e jovens (Vieira, 1982).

Também Maria Joana Félix (2002) nos refere que é inevitável a adaptação à nova realidade, no sentido em que, na sociedade pós-moderna, “as produções culturais começam a prevalecer sobre as produções materiais e a Escola é posta em questão”, essa adaptação passa, na opinião da autora, pela Escola Pluridimensional, passando pela escola a criação de uma “completa vivência das tradições” da cultura popular.

Neste sentido, o “Projeto Escola Cultura” decorreria no horário extraescolar, prevendo a criação de clubes de vários tipos, nomeadamente científicos, tecnológicos, artísticos, etnográficos, de artesanato, lúdicos, desportivos, de comunicação, sociais e cívicos. É nos clubes etnográficos que a Cultura Popular pode ser transmitida, já que estes incorporam cantares, tunas e bandas, danças populares e jogos tradicionais. A autora alerta ainda “as atividades lúdicas tradicionais correm o risco de desaparecerem” (Félix, 2002, p. 77).

Sendo que parte destas atividades são físicas, o desenvolvimento das crianças e jovens nesta idade escolar só tem a ganhar com a adoção pela Escola de uma “linguagem do movimento que esteja próxima da cultura vivenciada pelo seu grupo social” (Félix, 2002, p.77). Ao mesmo tempo, os efeitos da universalização curricular, trazida pela modernidade ainda vigente, seriam minorados; neste contexto, as atividades de cariz cultural e etnográfico poderão ser abordadas do ponto de vista interdisciplinar, para que os alunos possam compreender a “importância da referência cultural enquanto produto socio-historicamente construído, o que constituirá um importante contributo para a retoma de valores da nossa matriz do pensamento atual” (Garcia, 1982, p.142).

A associação RFB, com o seu projeto EIF, vai ao encontro do que os dois teóricos referidos defendem (Nóvoa, 2009; Félix, 2002), estando, desta forma, a contribuir para a reconstrução da solidariedade, convívio, vida social e cultural.

Beatriz Pereira (2005, p. 2), numa das suas apresentações, refere algumas das muitas preocupações que atormentam a escola de hoje. “A escola educa para os valores, para a solidariedade? O jogo simbólico representa uma reprodução dos papéis sociais e uma aprendizagem, contudo se estes papéis que a criança representa são percebidos de forma distorcida, a sua aprendizagem não será no sentido da educação para os valores e solidariedade. A atividade lúdica da criança é caracterizada pelo prazer, pelo bem-estar, pela implicação na tarefa, pelo esforço próprio do empenhamento na atividade” (ver Figura 1). A autora defende ainda que “A educação de sucesso deve assumir características idênticas: prazer, bem-estar,

implicação na tarefa, esforço próprio, empenhamento” (Pereira, 2005, pp. 1, 2) (ver Figura 2).

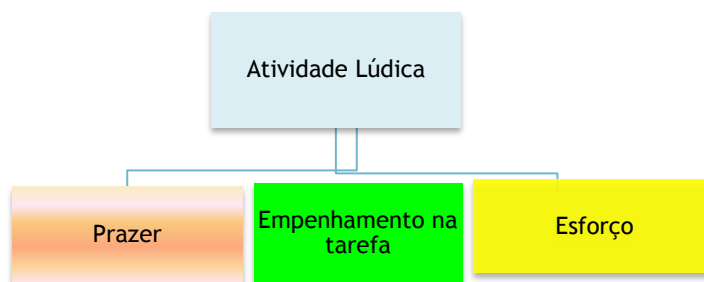


Figura 1 - Esquema Componente da Atividade Lúdica (Pereira, 2005,p.2)

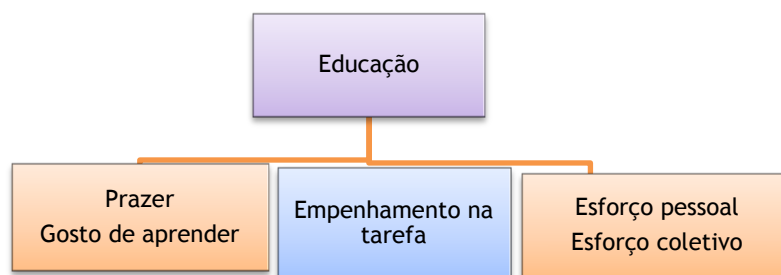


Figura 2 - Esquema Componente da Atividade Lúdica (Pereira, 2005, p. 2)

“A escola educa para uma cultura de ar livre (*outdoor*) ou para uma cultura de interior? A escola educa para estilos de vida ativos ou para estilos de vida sedentários, marcados pela inatividade e passividade? A escola é um espaço de educação cívica?” (Pereira, 2005, p. 3). Estas interrogações que manifestadas pela autora podem ser consideradas, de alguma forma, preocupações que também nos inquietam.

Capítulo II - Desenvolvimento da Criança e Brincadeiras Infantis

2.1 - O Desenvolvimento da criança. Aspectos teóricos relevantes

O conceito de criança comporta alguma ambiguidade social. O dicionário de língua portuguesa define criança como um “[...] ser humano que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade”, “Menino ou menina”, “Diz-se de pessoa ingênua ou de pouco juízo” (*Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa conforme Acordo Ortográfico*, 2008, p.131). Esta é percebida como indefesa, dependente, verdadeira, entre outros adjetivos. No entanto, este ciclo de desenvolvimento é fundamental pelas relevantes aquisições, não só a nível físico, como cognitivo e social, que têm lugar ao longo deste período.

Segundo Coria-Sabini & Lucena, tal como referidas por Turner (1976), em cada época, diferentes aspectos da infância têm sido enfatizados. O modo como as crianças são tratadas resulta da definição da infância no seu tempo, dos processos pelos quais adquirem conhecimentos, os quais têm criado algumas controvérsias que têm resultado em várias abordagens teóricas. Outras abordagens consideram a criança como um organismo que cresce quase como uma planta, com a implicação de que esta contém, em si, a semente do adulto. Segundo esta perspetiva, são os pais e educadores que têm de ministrar à criança os meios apropriados para que ela se possa desenvolver. Uma outra abordagem refere que cada criança traz em si apenas um conjunto de reflexos. Para tal, tudo o que ela virá a ser constituirá a expressão da sua história de condicionamentos. Para um terceiro parecer da abordagem teórica, a criança é afetada pelo meio. Segundo esta conceção, a criança é vista como parceira ativa da sua própria aprendizagem e, para tal, têm de ser respeitadas as suas características e forma de pensar (Coria-Sabini, 2004).

No século XVII, John Locke sustenta que a criança é uma “tabua rasa”, a qual é influenciada pelo seu meio externo e em qua a criança inscreve o que vivencia, tornando-se num “adulto ativo e competente”. Segundo a perspetiva evolucionista, é chamada a atenção para pertinência dos estudos sobre a infância; a partir daqui, é atribuído um novo significado, desta vez mais valorizado, ao ciclo da vida do ser humano.

É com a evolução da sociedade que o homem se transforma e, assim, até perto do século XVIII, os seres humanos eram encarados, no período da infância, como adultos em miniatura, e esta não era considerada uma fase com características próprias. Por exemplo, na época medieval os

divertimentos e atividades laborais das crianças não se distinguem das dos adultos (Mattoso, 2010).

No século XIX, com os estudos de Charles Darwin sobre as diferenças e semelhanças entre animais e seres humanos, a criança passa a assumir um novo papel na família e na sociedade, as responsabilidades sociais são redobradas, passando a existir instituições como as de acolhimento: jardins-de-infância, creches e escolas com os diferentes níveis de ensino.

Desde o nascimento, a criança está em permanente relacionamento com o mundo social, alterando-se por fases, e se, no primeiro ano de vida, ela estabelece um relacionamento estreito com a sua mãe, após o seu primeiro ano de vida altera-se, começa a falar, depois dá os primeiros passos, e “as brincadeiras e os jogos começam a ocupar grande parte da vida” (Giddens, 2000, p. 49). No segundo ou terceiro ano de vida, a criança desenvolve uma capacidade crescente para entender as interações e emoções dos outros membros da família. O teórico referenciado fala-nos dos estádios: num primeiro estágio, a criança brinca sozinha, depois começa a sentir a necessidade de brincar com alguém; “Através das brincadeiras, as crianças melhoram a sua coordenação corporal e começam a expandir o seu conhecimento acerca do mundo dos adultos [...] imitam o comportamento dos mais velhos” (Giddens, 2000, p. 49).

Num dos primeiros estudos feitos sobre o desenvolvimento, Giddens (2000), citando Mildred Parten, refere que este elaborou algumas categorias do desenvolvimento do brincar que são, ainda hoje, geralmente aceites. Enquanto bebé, a criança começa por se envolver em brincadeiras autónomas e solitárias, mesmo que estejam outras crianças por perto. Seguidamente, surge a fase da atividade paralela, na qual ela copia e vai imitando, mas sem interagir nas atividades. Só depois dos dois anos de idade é que a criança começa a usar o conceito do eu, mim e tu e, assim, de uma forma gradual, as crianças começam a perceber que as outras pessoas têm identidade, consciência e necessidades próprias e separadas das suas. Por volta dos três anos, esta começa a envolver-se cada vez mais em brincadeiras associativas, nas quais relaciona o seu próprio comportamento com o dos outros, continua a agir como lhe apetece, mas dá conta do que os outros fazem e, à medida que vai crescendo, vai iniciando as brincadeiras cooperativas, colaborando com outras crianças. “Cooperar é agir conjuntamente com os outros ou interagir em vista à realização de um fim comum. O sucesso na obtenção deste objetivo comum depende de determinadas condições que a cooperação implica, tais como um consenso em relação aos fins a atingir, a existência de interesses comuns, a confiança recíproca dos atores, a elaboração em comum de um conjunto de regras, [...] a participação ativa de todos os elementos, etc.” (*Dicionário de Sociologia*, 2002, p.86).

Nos primeiros quatro anos de vida, a criança compreende e toma conhecimento do que é a disciplina e autodomínio, a relação criança/adulto, o comportamento segundo os diferentes âmbitos de interação, como comer de uma forma correta e ter autonomia para ir à casa de banho.

A partir dos cinco anos, a criança torna-se mais independente nas tarefas que faz, está a tornar-se mais pessoa; esta é uma das características próprias do ser humano, ser “auto-consciente”, comparativamente com os restantes animais.

Segundo Ana Oliveira (2011), a saída da primeira infância e a entrada na segunda (entre os três e os cinco anos), representa um período complicado e difícil. A criança, que começa a querer movimentar-se e a explorar o espaço pelos seus próprios meios, aos poucos vai-se afastando, progressivamente, do círculo restrito em que vivera na procura de uma individualidade auto-dinamizadora. Reportando-se ao início do século XX, a autora ressalta que era esse o tempo em que a maior parte das crianças se entregava a atividades lúdicas cada vez mais praticadas longe da sua casa, quando os campos e as ruas se transformavam no prolongamento das suas moradas, definindo novos espaços de lazer, aventura, descoberta e também de perigo. Formando grupos, as crianças associavam-se por rua, idade ou brincadeira, unindo-se numa mesma convivência e cumplicidade, forjando solidariedades e sociabilidades que, embora num espaço público, definem contornos de um privado infantil.

O indivíduo é algo que possui desenvolvimento, o qual não está inicialmente presente no nascimento, mas vai aparecendo nos processos da experiência e das atividades sociais, quer dizer, desenvolve-se na sequência das suas relações com esse processo, como um todo, e com os outros indivíduos que se encontram dentro desse processo.

Falar de jogos e brincadeiras obriga-nos a uma referência, ainda que de uma forma superficial, ao interacionismo simbólico de George Herbert Mead, que, em Chicago, lança os fundamentos da psicologia social. O autor inicia o seu projeto colocando o conceito de “self” na base da crítica ao behaviorismo, estabelecendo a distinção entre forma de comportamento dos infra-humanos (designação pela qual refere os animais irracionais e as crianças) e a forma do comportamento humano. O traço básico desta distinção é a linguagem, enquanto expressão de capacidade reflexiva dos indivíduos.

O que define e caracteriza o “self” é a competência da organização própria, experiência em relação ao mundo e na relação com os outros, ou seja, a capacidade de a pessoa se formar como um objeto de si para si.

A unicidade da ação social é, para Mead, a especificidade da realidade humana, que radica na existência de símbolos. Com estes, os indivíduos interagem e atribuem um sentido à sua própria prática e experiência com os outros. O modelo do processamento de socialização proposto por George Mead compreende três conjunturas: “a fase preparatória”, “a fase do jogo” e a “fase da representação”. A primeira refere-se à fase mais primitiva da construção do *self*, que se representa pela imitação dos papéis sociais. Na segunda inicia-se o processo de socialização, “a fase do jogo”, pela obtenção da linguagem; ao conhecer as diferentes expressões, a criança é capaz de diferenciar os objetos que a rodeiam, ou seja, é capaz de os rotular, e, na medida em que o faz, partilha o significado e o sentido dos objetos. A fase do jogo é a fase em que a criança aprende os papéis, mas através de uma experiência muito concreta. Pode brincar aos pais e às mães, mas tende a representar esse papel de acordo com aquilo que apreende das posturas, das atitudes e do comportamento dos seus pais. Nesta idade, a criança ainda não tem a noção de pais. Esta capacidade irá ser adquirida por si na última fase do processo de socialização, a “fase da representação” sendo a caracterização desta fase como a necessidade de organizar e assumir dentro da sua experiência individual a perspectiva de muitos outros ao mesmo tempo.

Desta forma, Goffman (1981), embora partilhando com Mead a ideia de que a interação social é considerada processo de ação comunicativa, afasta-se dele ao defender que, nesse processamento comunicativo, o assunto primordial é o modo como o indivíduo interpreta o universo social que detém, e a maneira como o vai gerir no decorrer da situação social onde se insere.

Para o autor supramencionado (Goffman (1981), o que move os indivíduos nas relações, tanto consigo como com os outros, não é a ideia “romântica” de Mead da construção de uma sociedade democrática, mas defende e preserva aquilo que o indivíduo considera serem os seus atributos pessoais, que o tornam singular e diferentes dos outros.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, no período pré-escolar, situado cronologicamente entre os 5 e os 6 anos de idade, a criança não adquire apenas capacidades e informação, mas passa também por mudanças significativas na forma como pensa e age. “Neste período, a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, 2007, p. 51). Os autores enunciam que, para Craig (1996), relativamente ao nível do desenvolvimento físico, nestas idades verifica-se um rápido desenvolvimento cerebral relacionado com as capacidades de uma aprendizagem mais complexa e do aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa.

Todavia, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, “nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das brincadeiras do faz de conta [...] num sem número de personagens e fantasias” (Tavares et al., 2007, p. 54).

Os mesmos autores referem que, para além de egocêntrico, o pensamento pré-operatório é um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica. Este tipo de pensamento baseia-se, sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, parte do todo e do geral para o particular.

Tal como defendem os desenvolvimentistas, as crianças, desde cedo, envolvem num mundo de desafios, fantasia e são ativos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante.

A este propósito, a abordagem de Vigotsky traz um contributo especial, pois, segundo a sua teoria da aprendizagem social, a criança intervém ativamente nas aprendizagens que realiza, agindo no contexto social em que se encontra (Tavares et al., 2007) Assim, adultos e família em geral são essenciais para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que esta desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas. “A cognição é, assim, considerada como uma atividade social que se desenvolve através da orientação dos pais e dos outros adultos que integram a esfera social da criança, motivando e orientando a construção das suas aprendizagens” (Tavares et al., 2007, p. 54).

É importante que, nesta dissertação, o desenvolvimento psicossocial da criança seja abordado, embora de uma forma superficial, visto que o projeto engloba crianças a partir dos cinco anos, e é durante o período pré-escolar que a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria, do seu espaço e papel. Num contexto social específico, vai aprendendo o que se espera dela, quer na família, quer na comunidade, isto é, o que está certo e errado, aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade que integra, desenvolvendo, assim, o seu autoconceito, o qual poderá resistir ao longo da vida. No período escolar, “as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros, o que possibilita a continuidade e o aperfeiçoamento na construção do autoconceito, este e a compreensão social pelos que a rodeiam permitem que a criança construa um padrão de respostas perante o mundo social e reconheça a importância dos outros na sua vida” (Tavares et al., 2007, p. 62).

Autores como Freud e Erikson definem esta fase da vida das crianças como muito importantes. De facto, “Freud define o período escolar como “estádio de latência” passando a criança por uma espécie de esquecimento dos acontecimentos e sensações vividas nos anos anteriores; no

entanto, e por outro lado, esta desenvolve múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais. Erikson, ao expandir as ideias Freudianas, defende que a questão central presente no período escolar é a vivência do conflito psicossocial indústria versus inferioridade, este autor utiliza a palavra indústria para simbolizar conceitos como produtividade, desenvolvimento, aprendizagem e competência. Esta é uma fase de grande atividade, onde as crianças investem as suas capacidades em vários contextos e são recompensadas pelos seus esforços” (Tavares et al., 2007, p. 62).

Os mesmos autores afirmam ainda que o estabelecimento de amizades é um marco central deste período de desenvolvimento, pois é através da amizade, que as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua autoestima vai-se desenvolvendo. Neste período da vida das crianças, o grupo de pares desempenha um papel muito importante, e a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante. As crianças que transbordem boa disposição, alegria, cooperação e entusiasmo são, geralmente, as mais populares do grupo, assim como as que, de alguma forma, sejam mais inteligentes e possuam uma certa aptidão fora do comum. Por outro lado, as crianças menos participativas são, em geral, as menos populares entre os seus pares, fator que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição da autoestima, por vezes irreversíveis para o resto da sua vida.

As três etapas de desenvolvimento da infância são caracterizadas por relevantes aprendizagens e alterações. De acordo com Tavares et al. (2007, p. 63), “Piaget, Freud e Erikson consideram-nas etapas fundamentais no desenvolvimento humano pelas aquisições cognitivas e sociais que desenvolvem. Deste modo, a criança ocupará um papel indispensável na família e na sociedade”.

Independentemente do tipo de jogo, este é sempre formativo para as crianças. Apela à sua imaginação, concretiza os ensinamentos neles assimilados, desenvolve os que já tinham aprendido, desperta possibilidades intelectuais ou físicas, aumentando os seus conhecimentos.

Quando a criança coloca em prática a sua imaginação necessita do adulto, inspira-se em elementos já seus conhecidos, que lhe chegam através de histórias que lhe foram lidas e mesmo situações passadas com ela própria, nos exemplos dos adultos que a rodeiam. Procura elevar a sua condição de criança, quer faça de conta que é a professora, uma princesa, médica, bombeiro, ou mesmo personagens da televisão. No entanto, não gosta de ser observada, e quando recorre ao adulto, este tem que ter um papel passivo na brincadeira. Quando várias crianças se juntam para jogar/brincar, estas sabem inventar as suas próprias regras e definem, à partida, o papel que cada um vai ter nessa brincadeira.

Segundo várias perspectivas teóricas, o problema do aparecimento do “Self” é um assunto controverso e as principais teorias acerca do desenvolvimento da criança acentuam diferentes aspetos da socialização. Na obra de Sigmund Freud, o psicólogo e fundador da psicanálise centra a forma como “a criança controla as suas ansiedades e nos aspetos emocionais do seu desenvolvimento”. O Filósofo e sociólogo George Herbert Mead salientam a forma “como a criança aprende a manejar os conceitos do “eu” e “mim”. Jean Piaget, por seu lado, destaca o modo pelo qual as crianças aprendem a pensar sobre elas próprias e sobre o meio que as rodeia.

Para Freud, o desenvolvimento psicológico humano “é um processo que implica grandes tensões”, referindo que a criança aprende, progressivamente, a controlar os seus impulsos, embora estes permaneçam no inconsciente como móveis importantes.

Assim, Mead (cit. in Giddens, 2000, p. 53) afirma que “os bebés e as crianças desenvolvem-se, em primeiro lugar, enquanto seres sociais, imitando as ações dos valores que as rodeiam, [...] é através dos jogos e brincadeiras, [...] que as crianças pequenas imitam frequentemente o que os adultos fazem”. Por exemplo quando as crianças brincam num espaço rodeado de areia ou terra e fazem bolos de areia ou lama, estão, nitidamente, a imitar os adultos que a rodeiam. De acordo com Giddens (2000, p. 53), “Os jogos das crianças evoluem da simples imitação até algo mais complicado”. O autor denomina este passo como o “desempenhar o papel do outro”. Pelos oito/nove anos de idade, a criança começa a entender, de uma forma global, os “valores e moral” que regem a vida social. “Para se aprender a participar em jogos organizados, é necessário entender as regras do jogo e o sentido de uma participação justa e igual”. Nesta fase, a criança aprende a entender o que Mead denomina como o “outro generalizado”, valores e regras culturais gerais (Giddens, 2000, p. 53).

Piaget, ao contrário dos autores referidos atrás, estudou o comportamento (de bebés, crianças e adolescentes) através de um longo trabalho de observação minuciosa e distingue vários estádios principais de desenvolvimento das capacidades da criança para entender o mundo. O autor afirma que estes estádios de desenvolvimento cognitivo são aspetos universais da socialização.

Embora existam grandes diferenças entre as perspectivas de Freud, Mead e Piaget, é possível traçar-se uma imagem do desenvolvimento da criança que se apoie em todas elas.

Proferindo as características das crianças na fase de desenvolvimento dos seis aos treze anos, este período é marcado por um grande aumento do controlo emocional e pela sociabilidade. Contudo, tal não significa que todas as crianças sejam sociáveis e bem comportadas. No que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional, é a partir dos sete anos que as crianças tendem a tornar-se mais independentes dos adultos, precisam mais da afeição dos pais e necessitam de

sentir que estes se interessam por elas, mas, ao mesmo tempo, tornam-se muito mais dependentes do companheirismo e apoio das outras crianças. Conseguem agora brincar em grupos maiores e iniciam a participação em jogos organizados. A partir dos oito aos onze, por ser a idade em que as crianças formam grupos muito unidos, começam a definir interesses entre si, iniciam a partilha das suas atitudes em relação às pessoas e coisas e tentam adaptar-se aos seus padrões de comportamento (Derville, 1976).

Ao nível do desenvolvimento motor, na idade atrás referida as crianças são ainda cheias de energia e sentem grande prazer em aprender e praticar habilidades corporais. Precisam de plena oportunidade para exercitar os músculos do corpo em atividades como correr, saltar, dançar, escalar e atirar ao nível do desenvolvimento mental. A criança, nesta idade, desenvolve ainda o senso da realidade, pois já não se acha confusa entre as coisas que imaginou e as que são reais. Assim, entre os sete e os onze anos, as crianças são, geralmente, muito boas observadoras e tendem a lembrar melhor as coisas que viram do que as que ouviram. Por isso, o ensino da matemática deve ser ministrado, tanto quanto possível, com recursos visuais, daí a importância das atividades práticas. Este princípio deve ser aplicado, sempre que possível, no começo do 1.º ciclo do ensino básico. As crianças gostam de fazer coisas práticas e é pelo contacto com as dúvidas práticas que elas fortalecem as capacidades de raciocínio.

Aquando da aproximação da adolescência, as crianças começam a desenvolver a capacidade de pensamento abstrato. Tornam-se capazes de lidar com problemas verbais e não precisam de tanto trabalho prático como nos primeiros anos (Nascimento, Camargo, & Finck, 2009). Depois dos onze anos de idade, algumas crianças começam a desenvolver interesse e aptidão por um ou vários assuntos; porém, em muitos casos, o desenvolvimento de aptidões especiais só aparece quando se chega à adolescência (Derville, 1976).

2.2 - As brincadeiras e jogos populares / tradicionais como fatores de identidade cultural e de coesão social

As brincadeiras e jogos populares / tradicionais têm-se afirmado como fatores de identidade cultural e de coesão social.

De acordo com Cabral (1985, p. 7), “É necessário preservar quanto possível as tradições do nosso povo. Preservação que não signifique o desejo de manter formas ultrapassadas de viver, que o tempo tornou caducas e incapazes de dar resposta aos anseios e impulsos do nosso tempo, mas que, encarando o movimento progressivo da história, saiba conjugar o presente com o passado, descobrindo neste as artérias ainda vivas [...]. Ora o jogo popular é uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular”.

Dando seguimento ao conteúdo, não poderemos deixar de referenciar, neste capítulo e de uma forma superficial, o conceito de “folclore”. É importante que as crianças formem conceitos verdadeiros. Para consegui-lo, devemos ter em mente regras fundamentais, tais como dar exemplos práticos, isto é, ir do concreto para o abstrato, porque as crianças, nestas idades, apreendem melhor o que lhes é ensinado através de exemplos práticos que ilustrem o conceito, pois, quantos mais exemplos lhes derem, mais possibilidades terão de formar um conceito autêntico. Neste sentido, as atividades práticas são muito relevantes, pois, embora os recursos visuais sejam importantes, para (Derville, 1976), a aprendizagem das crianças é melhor se forem elas próprias a fazer as coisas, porque é praticando e resolvendo os problemas práticos que o seu raciocínio se desenvolve.

Queremos dignificar a palavra folclore, e desejamos que ela ganhe outra dimensão na sociedade atual, esta “palavra tão cheia de significado no princípio do século XX e agora comumente entendida não como o viver e o sentir do povo ou a tradição oral, mas como alguma coisa ultrapassada no tempo, exótica e sem regras, uma espécie de forrobodó, em que por vezes degeneravam os arraiais [...] esta adulteração do que é ou devia ser folclórico, na verdadeira aceção do termo, tem certamente nefastas repercussões sobre alguns bons grupos de danças e cantares que ainda pugnam pela autenticidade dos costumes tradicionais das nossas gentes” (Serra, 1999, p. 49).

Fazendo a desconstrução do conceito “Folclore”, este é “a ciência do povo” (*folk* significa povo e *lore*, ciência), e consiste no “ramo da arqueologia que recolhe a literatura, as tradições e os usos populares”, [...] “O povo não era qualquer aglomerado de indivíduos, mas uma comunidade unida por uma vontade coletiva” (Ramos, 2003, p. 25). “Folclore é o estudo (a ciência que estuda) dos usos e costumes, das tradições espirituais e sociais, das expressões orais e artísticas que permanecem num povo evoluído, numa classe social ou num estrato social evoluídos; precisamente a herança cultural tradicional de um povo evoluído. Só os povos e os estratos sociais evoluídos têm folclore, têm a sua própria cultura” (Ribas, 1983, p. 14). “O que mais nos encanta é que aquilo em que acreditamos pelos trabalhos folclóricos se confirma; é essa credulidade que prevalece na criança e na gente rude e ingénua; e é isso que torna simpáticas todas as tradições, conservando-as e transmitindo-as” (Braga, 1987, p. 16).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), folclore é sinónimo de cultura popular e representa a identidade social de uma comunidade através das suas culturas coletivas ou individuais, e é também uma parte essencial da cultura de cada nação. Lembra que o folclore não é um conhecimento cristalizado, embora se enraíze em tradições que podem ser muito antigas, mas que se transformam no contacto entre culturas distintas.

A importância do contacto com esta ciência passa, neste momento, pela oportunidade de aprender as tradições e usos populares, que são constituídos pelos costumes. A prática de todos estes costumes fará com que as crianças não se esqueçam tão facilmente das brincadeiras e jogos de rua, assim como a execução dos seus próprios brinquedos, entre outros aspetos.

A relevância que queremos dar aos jogos tradicionais é, no nosso entender, a parte mais importante deste trabalho. Apresentaremos o conceito dos mesmos. Trata-se de práticas de tradição, passadas oralmente de geração em geração, em contínuos processos, tanto de enculturação, como também de aculturação, muitas vezes ao longo dos séculos e dos milénios. São atividades cuja conceção, modificação e realização se vai fazendo ao longo do ano, cíclica ou mesmo guardada para determinados dias de festas, e que decorrem de um modo anónimo. Práticas que são adotadas, esquecidas, recuperadas ou revitalizadas sem qualquer orientação ou tutela exterior às comunidades envolvidas. “É evidente que um jogo só deverá ser ou não considerado tradicional num contexto social específico, consoante tenha havido ou não herança de gerações passadas. Assim, uma mesma prática lúdica pode ser tradicional em muitas localidades e não noutras, não devendo fazer-se, abusivamente, a extrapolação do rótulo ‘tradicional’ para qualquer outra localidade, a nível concelhio, distrital, regional ou nacional” (Serra, 1999, p. 50).

Podemos mesmo questionar-nos se alguns jogos tão apreciados presentemente pelas crianças, provenientes de trocas interculturais, produzidas em especial por famílias regressadas dos países recetores de imigrantes ou dos territórios africanos de antiga dominação portuguesa, podem considerar-se de tradição. Segundo Serra (1999, p. 50), as brincadeiras e jogos que “tenham sido adotadas localmente e permanecido no tempo, por forma a serem transmitidas das gerações infantis mais velhas para as mais novas, são de facto jogos tradicionais, embora saibamos que não são autóctones. Pelo contrário, existem exercícios lúdicos, inventados pelas crianças, que têm uma vida efémera, pelo que não poderão, a nosso ver, ser assim designados. Eles são realizados fugazmente pelos mais novos, como sucede com muitas sortes de jogos de batimentos rítmicos, das mãos e/ou dos pés, criados amiúde pelas crianças e logo depois esquecidos”.

Para Cordazzo (2007), existe uma linha muito fina que distingue a brincadeira do jogo. Afirma esta autora que pesquisadores como Negrine (1994), Friedmann (1996), Batista da Silva (2003), Biscoli (2005) e o próprio Vygotsky (1991) não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira. Cordazzo (2007) menciona que estes autores utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento, da atividade lúdica. Esta autora, no seu trabalho, diz-nos que Negrine (1994) acrescenta que o termo jogo vem do latim *iocus* e significa diversão, brincadeira. Entretanto, existem algumas características que podem diferenciar o jogar do brincar. Brougère e Wajskop (1997) afirmam que a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a

brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas. Estas regras, geralmente, já chegam prontas às mãos da criança. As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes. O jogo de xadrez é um exemplo disso, uma vez que, quanto maior o grau de poder da peça, maiores são as possibilidades de ações junto ao jogo (Cordazzo & Vieira, 2007).

Para Cameira Serra (1999), à medida que apertamos a nossa objetiva, deparamo-nos, num *continuum* de imperceptíveis fronteiras, com atividades e atitudes lúdicas que vulgarmente designamos por passatempos, distrações, brincadeiras e jogos. Entre brincadeira e jogo - ou *play* e *game* - existe uma gradação decrescente de liberdade e, ao contrário, um constrangimento cada vez maior por parte das regras admitidas. A brincadeira é inútil e inteiramente livre, isto é, tem o fim em si própria e desenvolve-se de um modo pouco regulado, enquanto o jogo parece corresponder a necessidades profundas de natureza psicológica, cultural e social, encontrando-se estritamente subordinado a regras (Santos, 1999).

No entender de Tavares et al. (2007), a brincadeira e o jogo são atividades que à infância fazem muito bem. Estes conceitos têm vindo a ser estudados no campo científico, com intenções peculiares de identificar as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento das várias capacidades.

A definição dos conceitos de brincadeira e jogo não é fácil. Há autores que falam da utilização do mesmo, assim como dos países onde estes são empregados, isto é, cada país tem uma forma específica de definir o conceito de brincadeira e jogo.

Restringindo-nos ao nosso país, a palavra indica que a ação lúdica infantil é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo o brincar associado à atividade lúdica não estruturada, e o jogar como uma atividade que envolve regras. Silva (2003) declara que os verbos brincar e jogar não têm significados tão amplos quanto os dos nossos países vizinhos como França e Inglaterra. Entretanto, o significado principal de brincadeira e jogo está relacionado com atividade lúdica infantil, mas, na língua portuguesa, apercebemo-nos de uma falta de distinção no termos brincar e jogar. Cordazzo e Vieira (2007) referem que Henriot (1983, 1989), Brougère (1998) e Silva (2003) investigaram a utilização dessas palavras no contexto social e cultural, no qual se encontram e são empregadas. Por outro lado, Biscoli (2005) faz a distinção entre brincar e jogar pelo aparecimento de regras, e a utilização de regras pré estabelecidas designa o ato de jogar. De facto, a brincadeira é, para a criança, a ação que esta tem para desempenhar as regras do jogo (Cordazzo & Vieira, 2007).

A brincadeira é definida como uma atividade livre, que a criança pode delimitar e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Bomtempo e Cols (1986), Friedmann (1996), Negrite (1994), Kishimoto (1999) e Alves (2001) confirmam e reforçam a afirmação. Estes autores classificam ainda a brincadeira de atividade espontânea e que proporciona à criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Para Kishimoto(1998), o brincar tem a preferência das crianças que têm flexibilidade para exercitar novos acordos de ideias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceite pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo. Como afirma António Cabral, “O jogo consiste em transformar um meio num fim em si mesmo”, atestando palavras de Piaget (Cabral, 1998a, p. 11).

A perspetiva sociocultural estuda o brincar a partir da conceção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Leontiev (1994) e Elkonin (1998) afirmam que é a perceção que a criança tem do mundo e dos objetos humanos que irá definir os conteúdos da brincadeira. Os autores completam ainda que o brincar é influenciado pelas interações que se estabelecem com a sociedade (Facci, 2004).

Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não organizada, possui regras. Para o autor, todo o tipo de brincadeira está cravado de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Mesmo quando uma criança brinca às casinhas, às mães e pais, com as bonecas, esta adota comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento da figura materna e paterna na vida social. Ainda para o mesmo autor (Vygotsky, 1991), o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança; contudo, os processos de simbolização e de representação levam-na a um pensamento abstrato.

Elkonin (1998), avançando nos estudos de Vygotsky, elaborou a lei do desenvolvimento do brinquedo. Para este autor, o brincar vai evoluindo em cada momento que passa, a brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a situação imaginária são explícitas e as regras latentes, para uma situação imaginária latente

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento humano neste período; é, pois, a representação da necessidade e dos impulsos internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem; neste estágio, é, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo, da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, prazer, descanso interno e externo, paz com o mundo (Cabral, 1998a). Brincar é, antes de mais, uma atividade aprazível. Não significa que não represente um

dos mais importantes fatores de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades. O aspecto de socialização das atividades lúdicas é particularmente relevante, tanto no seu contexto com amigos como na família ou mesmo na escola. A criança desenvolve o corpo e os sentidos, encontra um equilíbrio emocional, efetivo e desenvolve a memória, a linguagem e o pensamento.

De acordo com Cameira Serra (1999), Caillois (1958) sublinhou a dimensão imprevisível, cujo desfecho não se pode determinar, dependente que é da capacidade de inventar do jogador.

Neste trabalho que estamos a desenvolver, “não reduzimos o conceito de jogos tradicionais apenas a práticas competitivas, de intensa atividade motora, realizadas entre dois ou mais grupos” (Serra, 2001, p. 18), mas sim ao conhecimento e aplicação dos conhecimentos adquiridos na sociedade na qual estas crianças estão inseridas, assim como entender a função dos jogos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O jogo e a brincadeira podem ser analisados através de diferentes abordagens: para além das várias teorias explicativas, estas abordagens podem agrupar-se em três categorias fundamentais: a perspetiva emocional/terapêutica, baseada nas ideias de Freud; a perspetiva fenomenológica desenvolvida por Buytendijk; e a perspetiva cognitiva/desenvolvimentista inspirada em Piaget. Contudo, não podemos deixar de mencionar as abordagens de natureza sociológica e estrutural, como a de Caillois, antropológica como a de Huizinga, ou psicossocial como a de Château, Schwartzman e Sutton-Smith (Serra, 1999, p. 45). Estas perspetivas permitem encarar o jogo a diversos níveis, dos quais se destacam:

- Ao nível educacional - o jogo contribui para o desenvolvimento da criança; através dele é possível conhecê-la melhor, assim como a sua maneira de se relacionar com os outros;
- Ao nível sociológico - o jogo é influenciado pelo contexto social no qual a criança brinca;
- Ao nível psicológico - o jogo é utilizado como meio para compreender melhor a psique das emoções e a personalidade dos indivíduos;
- Ao nível antropológico - traduz-se na maneira como o jogo é capaz de refletir as diferenças de cada sociedade e suas culturas;
- Ao nível folclórico - o jogo, como reflexo da cultura infantil, perpassa diversas gerações, refletindo o costume de cada época.

Como lembra Cameira Serra (1999, p. 39), “Huizinga foi, entre os estudiosos do jogo, o que mais profundamente conseguiu chegar na tentativa de uma definição aceitável do fenómeno lúdico. Todavia, não chegou além do domínio da forma, isto é, daquilo que é mais exteriormente perceptível, enumerando deste modo as principais características do jogo: trata-se de uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida corrente, todavia capaz de absorver totalmente

o jogador; uma ação destituída de todo o interesse material e de toda a utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, se desenvolve com ordem segundo regras dadas, e suscita na vida relações de grupo rodeando-se voluntariamente de mistério ou acentuando pelo disfarce a sua estranheza face ao mundo habitual”.

Face ao exposto, notamos que definir jogo, longe de ser uma tarefa simples, é uma empresa difícil, senão impossível. A extrema diversidade de práticas e a variabilidade das atitudes do fenómeno lúdico, nas situações, objetos, causas e consequências que a ele respeitam, a carga simbólica que o jogo comporta, as suas estreitíssimas conexões com a cultura e a sociedade, tornam irrealizável uma definição concreta e rigorosa.

Como podemos analisar, existem várias explicações que dão relevo a critérios de natureza biológica; com efeito, ao jogar, a criança está a interagir no mundo que a rodeia e, desse modo, antevê as suas possibilidades de atuação. Como refere Cameira Serra (1998, p.46), verifica-se a impossibilidade de uma definição de jogo, apesar da boa vontade de mestria de alguns autores. Acreditamos que é no entrechoque de inúmeras tendências, que ora se sobrepõem, ora se sobrevalorizam ou sucedem, com várias gradações intermédias, que podemos situar o fenómeno lúdico e distingui-lo, com maior ou menor exatidão, de outras realidades, tais como o trabalho ou a festa.

De acordo com o mesmo autor (Cameira Serra, 1998, p. 46), destacaremos algumas dessas tendências:

- | | |
|--|--|
| ✓ regulação | ↔ desordem; |
| ✓ obediência estrita aos códigos | ↔ livre arbítrio; |
| ✓ liberdade, autonomia, poder de decisão | ↔ constrangimento, submissão, tutela; |
| ✓ equilíbrio emocional e físico | ↔ paroxismo, excitação e instabilidade; |
| ✓ cópia fiel do real | ↔ possibilidade de criação, transformação e ridicularização da realidade corrente; |
| ✓ o sério, o decoroso | ↔ o grotesco, o burlesco, o erótico, o humorístico; |
| ✓ êxito dependente da força corpórea, da habilidade, das faculdades mentais e estratégicas | ↔ decisão outorgada ao destino, ao azar ou à sorte; |
| ✓ previsibilidade (apatia, rotina) | ↔ imponderabilidade (descoberta; desafio, ensaio); |

- ✓ unicidade, tipificação, normalização ↔ imponderabilidade (descoberta, desafio, ensaio);
- ✓ visão materialista da atividade - os fins que os fins prevalecem sobre os meios (primado do produto) e gestão economicista do tempo (visão esbanjadora) ↔ perspectiva recreadora - os meios são tão ou mais prazenteiros que os fins (primado do processo) e gestão naturalista do tempo (ter tempo para perder tempo);
- ✓ Prazer utilitário e material (ter) ↔ prazer psicológico, moral e estético (sentir-se bem, ser melhor, fazer perfeito)



Figura 3 - Esquema universo lúdico da cultura

Poderemos considerar as características da atividade lúdica como a mais significativa para a criança de todas as culturas. Todas elas brincam e a brincadeira é o principal veículo da infância para aceder a grande parte do conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. A atividade lúdica permite a análise livre do mundo físico e social que rodeia a vida diária das crianças, podendo estas aceder a muitos aspetos do mundo e ir construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a realidade.

Revela-se importante não esquecer que a atividade lúdica é apreensível, sendo um motor de prazer, permitindo o uso de diferentes capacidades que se vão realizando num contexto de liberdade e prazer para a criança, pelo que se toleram de modos diferentes. Assim, num contexto

em que se cria a situação de jogo e de brincadeira, ela sente que vale a pena esforçar-se para aprender habilidades, permitindo as expressões das emoções e sentimentos.

Ao abordar o universo lúdico da cultura, Cameira Serra (1998) refere que, quando se fala em jogo, tenciona-se alcançar todos os domínios do universo lúdico. Os jogos e as brincadeiras não poderão ser referidos isoladamente, como podemos verificar através da análise da Figura 3. No universo lúdico, entre os jogos e brincadeiras, encontramos diversas outras valências que nunca poderão ser estudadas separadamente. Cita Henriot (p. 31), quando este refere que, num plano de estudos sobre o jogo, a análise deve recair sobre três domínios: “1º Aquilo a que joga aquele que joga, isto é, a atividade formal, estruturada segundo um conjunto de regras que definem o que pode ou não ser realizado; 2º Aquilo que faz aquele que joga, ou seja, a atitude do jogador em situações; 3º Aquilo que faz com que o jogador jogue, que dizer, as motivações ou causas do jogo”.

É importante jogar, mas, de acordo com Brougere (1998), a criança deve aprender, antes de tudo, a brincar. Existem vários tipos de jogos, como por exemplo: jogos de faz-de-conta, jogos de regras, jogos populares e tradicionais, passados de geração em geração. Desta forma, pretendemos que as crianças aprendam não só a brincar, mas que também brinquem aprendendo.

Brincar é importante porque é auxiliador em vários aspetos, nomeadamente ao nível das emoções e sensações, proporcionando às crianças a melhoria dos contatos sociais, a compreensão do meio e o desenvolvimento das habilidades. Contudo, os brinquedos e as brincadeiras de tempos imemorráveis que acompanham o homem fazem parte de um património cultural e lúdico que temos de saber passar para as crianças, para que se não percam nos tempos vindouros, pois estes trazem consigo uma imagem contextualizada do homem e do tempo que representam, passando por meio de representações sociais.

Sabemos que tanto as brincadeiras/jogos como os brinquedos têm uma época e um tempo. É passando este conhecimento para as crianças, que conseguimos enriquecê-las, revelando-lhes o quanto o mesmo é importante para a compreensão da sua identidade ao nível cultural.



Figura 4 - Pintura de Pieter Brueghel, o Velho

Fonte: <http://quadroseretratos.wordpress.com/2012/01/25/voce-conhece/>

Analisemos a famosa pintura de Pieter Brueghel, o Velho, composta entre 1559 e 1560. A tela é importante do ponto de vista histórico, pois permite-nos reconstruir uma parte do mundo da época e dos jogos tradicionais de rua e mostra como as crianças francesas brincavam na rua. Segundo Mattoso (2010), nesta figura está representado o desregramento que era a regra no Carnaval, que antecedia a Quaresma, tempo de penitência. Neste sentido, era um tempo de luta entre o Carnaval e a Quaresma, como refere o autor. Esta mesma imagem pode ser visitada no Museu Kunsthistorisches, em Viena.

A propósito desta imagem, Kishimoto (1995, p. 41) refere que a mesma representa “[...] cerca de 24 tipos diferentes de jogos envolvendo brincadeiras com ossinhos, bola, escalar muro, balançar pipa e outras. O jogo de ossinhos demonstra claramente, pela evolução dos materiais empregados na brincadeira, bem como pelas diversas formas de jogar as peças, a decisiva influência da cultura”.

De uma forma geral, fomos afetados com a globalização e a identidade dos povos foi sendo homogeneizada, tendo estes perdido, de algum modo, as suas especificidades ao nível cultural, dificultando a sobrevivência da cultura dos povos.

Num estudo em educação a respeito do brincar e da sua valorização, Nascimento, Camargo e Finck (2009) recorrem às propostas de Froebel, citando afirmando que este educador pode ser considerado o reformador educacional de maior expressividade no século XIX. Grandes foram os avanços a partir das abordagens de Rousseau, Pestalozzi e Froebel para a compreensão da criança como ser único e dotado de capacidades específicas. Ao referir que Fink (2009) destaca também a importância do brinquedo e da brincadeira na prática educativa, considerados como germes de toda a vida posterior. É através do jogo e do brincar que a criança expressa como vê o mundo e, segundo Arce (2002), trata-se de uma atividade importante para realmente se conhecer a criança.

Para Silva & Morais (1958, p. 10), “a sensibilidade popular cria as suas próprias formas. As canções de folclore, o jazz, melodias africanas não têm nenhuma necessidade de ser revistas e corrigidas pelo artista profissional [...] pelo contrário, qualquer correção ou modificação introduzida nos jogos tradicionais teria, pois, como resultados imediatos, uma perda de originalidade, de sabor e de frescura, e também uma uniformização lamentável. Arplano ou macaca, jogo das escondidas, bonecas de trapos, berlindes, pião, fisga, papagaio de papel, corda, rodas e jogos bailados são exemplos desses jogos”. Alguns destes jogos encontram-se em desuso, fazendo parte de uma memória coletiva, havendo, porém, algumas localidades que ainda os vão praticando, apesar de se terem perdido noutras; o que ainda pode acontecer é que certas práticas lúdicas sejam apenas recordadas pelos mais idosos (Serra, 2001).

São também brincadeiras que consistem na formação de uma roda, com a participação das crianças, que cantam músicas, seguindo as coreografias que tornam este estudo belo.

As tradições do povo português foram, pouco a pouco, descaindo na sociedade atual. As representações dessa tradição, nomeadamente as mais antigas, quase deixaram de existir, como é o caso da literatura popular, que servia também de brincadeira e em que, de uma forma divertida, se ia passando de boca em boca o reportório apreendido através da aplicabilidade do ato em si. Segundo Garcia (1982, p. 8), “o reportório tradicional integra contos, romances, provérbios, lengalengas, rimas, toadas, adivinhas, canções [...] era nas noites longas de inverno, à lareira que se dava asas à imaginação, descrevendo por vezes as formas que as próprias chamam traçavam; a literatura popular, com o correr dos tempos, fica mais pobre, a televisão veio em parte colocar-se como o único emissor”.

Deverá salientar-se a importância das brincadeiras dos jogos populares e tradicionais como fatores intercessores da identidade cultural e da coesão social. Oriundos e praticados na Idade Média, chegam até aos nossos dias. Importa não esquecer que estas práticas lúdicas estão, muitas vezes, associadas à rotação das estações do ano, articuladas com as épocas festivas.

Segundo Kishimoto (1995), a brincadeira tradicional infantil está associada ao folclore, é considerada como parte da cultura popular e a modalidade de brincadeira guarda a produção de um povo, num determinado período histórico. Esta cultura é, normalmente, desenvolvida oralmente, o que significa que está sempre em transformações, agregando novas criações das gerações que vão passando. Por ser considerada folclore, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem do jogo do pião, do arco, ou mesmo o jogo da semana e “arplano” ou mesmo lengalengas, por se tratar de algo que os adultos vão deixando, como práticas de jogos, poesias, lendas e mesmo rituais, como é o caso do enterro (funeral) das suas bonecas quando estas morriam (Boidobra, 2012). Segundo (Mattoso, 2011), alguns dos jogos chegam até nós através dos povos antigos, como Grécia e Oriente, fazendo-os quase da mesma forma que se fazem hoje.

Segundo Kishimoto (2001, p. 39), “Muitas das brincadeiras preservam a sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral, enquanto manifestação livre e espontânea de cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permite o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária”. De acordo com Huizinga (2000), “a brincadeira é o lúdico em ação”. Para Kishimoto (2001, p. 167), “enquanto tal, tem a propriedade de lidar com a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa, com as possibilidades definidas pelas regras, chegando eventualmente até à criação de outras regras e ordenações”). Para esta autora, “só é possível viver na brincadeira um papel em toda a sua profundidade e complexidade, quando o ator se identifica plenamente com ela” (Kishimoto, 2001, p. 229).

Os jogos tradicionais não têm, hoje em dia, muito protagonismo em comparação com outras atividades dos tempos livres, tais como ver televisão ou praticar desportos. Ainda assim, muitos são os jogos que fazem parte da cultura infantil, proporcionando diversões e estímulos indispensáveis ao desenvolvimento das crianças.

Em tempos idos - e referimo-nos ao início do século XX - estes jogos foram a principal atividade das crianças que, até há muito pouco tempo, dispunham de todo o espaço para brincar. Bastava um grupo de companheiros e estes eram os ingredientes necessários para que tudo fosse como planeado, iam aparecendo aos poucos e participando nos diversos jogos e brincadeiras propostos por eles próprios. Na realidade, os jogos e brincadeiras constituíam o centro de uma cultura puramente infantil. Todos, de uma forma ou outra, passámos por ela, e deixámo-la quando atingimos a idade adulta.

Os jogos e brincadeiras populares e tradicionais cumprem, durante o seu tempo de vigência, um papel muito importante no desenvolvimento da criança, através da promoção de um conjunto de capacidades, dificilmente encontradas noutras atividades que trabalhem todas as formas tão global e ludicamente (Matoso, 2011). Parte-se do princípio que estas diversões foram, em tempos, praticadas de uma forma voluntária, combinando o desenvolvimento não só físico como mental e social e que, nos dias de hoje, se tem perdido um pouco, como são os casos das corridas, apanhadas, andar de arco, jogar ao pião, que estimulam a agilidade, ou o jogo das pedrinhas, que estimula a capacidade de observação e concentração. Por este motivo, pode afirmar-se que praticar estas brincadeiras e jogos de criança exercitam espontaneamente todas as capacidades que estas necessitam de desenvolver durante o seu tempo de crescimento, complementadas pelo papel socializador que possuem e pelo espaço que ocupam na rua, que torna as crianças mais amigas. De facto, e como afirma Oliveira (2010, p. 271), “A interação social nesta idade acentua-se quando estes partilham o mesmo espaço, os mesmos materiais e atitudes com os restantes companheiros e amigos. Assim, esta é uma forma onde as crianças brincam sem a intervenção do adulto. Será um passo imprescindível para a entrada na vida adulta, uma vez que estas capacidades sociais são apuradas nesta fase da vida da criança”.

Jogar é fugir às malhas que a própria sociedade tece, as regras suavizam-se, sendo frequentemente adaptadas ao gosto dos intervenientes. As horas que as crianças passam a brincar não podem ser consideradas horas perdidas, mas sim horas de prazer, sendo a mais séria atividade para a infância durante este tempo, construindo a criança firmemente a sua competência para lidar com o meio. Segundo (Cabral, 1998a, p. 37), “o jogo é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem e tipos de comportamentos”.

Por seu lado, Cameira Serra (2001, p. 132) relata-nos uma situação do quotidiano passado aquando da matança do porco, referindo que as “crianças se divertem nos seus jogos de corrida e perseguição [...] os mais novos sopravam e inflavam a bexiga do porco, atavam-lhe a entrada com um cordel e improvisavam assim uma bola. Embora não fosse de grande resistência, dava às mil maravilhas para entusiasmantes jogos de futebol”. O autor salienta ainda que “Para todos, novos e velho é um dia de festa familiar, serve para conviver e jogar”.

Também Gonçalves (1999) nos dá conta de alguns materiais que estavam à disposição para as brincadeiras das crianças, tais como as bexigas para fazerem bolas, os botões, as pedras, os paus, os cornos, as cordas, os trapos, as linhas e agulhas.

Ao desenvolver este projeto, pretendemos, de alguma forma, voltar a dar vida a estes jogos. Na sua vida social, na relação com os outros, as crianças poderão voltar a pôr em prática os jogos e

brincadeiras, e a escola é o espaço que melhor se adequa, pois é nos recreios que estas têm oportunidade de brincar livremente, mantendo, desta forma, fortes as suas relações sociais e os laços de amizade que estabelecem com os seus pares (Pereira & Neto, s/d, p. 31).

Os autores, reportando-se à sua própria infância, contam: “Nos intervalos brincávamos no pátio aos jogos habituais que eram a linguagem comum da infância, com pedrinhas, cordas ou um desenho feito no chão [...] os jogos variavam conforme a época. O pião teve o seu tempo, tal como a malha ou as corridas de estafeta, o arco, a corda para jogos de tração e outros que já não me recordo. O futebol, jogado com uma bola de pano era, apesar de tudo, o que mais nos entusiasmava [...] uma alegria: corríamos, jogávamos, às escondidas, às touradas, ao pião e ao berlinde, enquanto as raparigas cantavam, faziam rodas e outras coisas ‘estranhas’ a que nós não dávamos importância” (Pereira & Neto, s/d, p. 31).

No presente projeto de pesquisa, a importância da música na vida da criança é também abordada, visto que os jogos de roda/bailados têm por base a música, assim como toda a coordenação de movimentos. De acordo com Adriano (2000, p. 13), teremos de “sensibilizar para a riqueza e valor da Poesia e da Música popular, em risco de perder-se a muito curto prazo”. Por seu lado, Gordon afirma que “Aquilo que uma criança recebe nos primeiros cinco anos de vida forma os alicerces [...] quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura” (Gordon, 2000, p. 3).

Todavia, a casa é, no entender de Gordon (2000), a escola mais importante, e os pais são os melhores professores que as crianças alguma vez irão ter. O autor afirma que os pais não têm que ser músicos amadores ou profissionais para orientarem os seus filhos no desenvolvimento da compreensão da música, da mesma forma que não necessitam de ser escritores ou oradores, ou mesmo matemáticos de profissão, para ensinarem os seus filhos a comunicar ou a usar os números de forma adequada. Na verdade, segundo o autor (Gordon, 2000, p. 6), “a música não é uma aptidão especial de um pequeno número de eleitos, mas se os pais forem capazes de cantar afinadamente e movimentarem o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos. [...] “A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade”.

Quando nos referimos a este projeto (EIF) no campo musical, não é sua pretensão criar génios musicais, mas oferecer às crianças uma orientação global para que elas aprendam a compreender

a música através da audição e do canto com os jogos bailados. Poderão ainda ter o primeiro contacto com os instrumentos musicais tradicionais, manuseando-os e aprendendo os primeiros acordes.

Não podemos esquecer que os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem: as cantigas; as lengalengas; mnemónicas; as canções de roda; as adivinhas; os contos; os romances, etc.

O trabalho com a Música deve organizar-se para que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: ouvir, perceber e discriminar diversos sons, géneros musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir canções. Pretende-se que elas aprendam a fazer uma exploração, consistente com a expressão e produção de sons com voz e partes do corpo, bem como a interpretação de música e canções diversas e a participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos e, por outro lado, que consigam fazer silêncio quando lhes for pedido.

Este trabalho com a música pretende, ainda: que as crianças sejam capazes de aprender a apreciar música através de histórias, fantoches, dramatizações, de modo a cativá-las com o processo de socialização através da música; que seja estabelecido um contacto inicial com instrumentos tradicionais da região; o desenvolvimento da coordenação motora; a exploração e perceção do corpo; experimentar os movimentos corporais através da música; a exploração do movimento corporal; o desenvolvimento da memória musical, da linguagem oral e do vocabulário.

No que se refere ao rol de jogos bailados ou de roda, através do canto as crianças aprendem canções, que são quase sempre curtas e de fácil memorização, com temas da própria vivência, e que acompanham com bater de palmas, bater de pés, gestos com os dedos, rodam sobre o próprio corpo, entre outras expressões corporais.

Através deste tipo de jogos, as crianças irão desenvolver a perceção auditiva, bem como a capacidade de escutar e imitar várias gravações de temas musicais. Têm também oportunidade de fazer uma exploração da música popular através da divulgação da nossa cultura, aprendendo canções e brincadeiras populares, folclore, cantigas. De facto, e como refere (Freire, 2013), o detalhe da audição poderá acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração.

O autor prossegue, afirmando que A criança pode, sentir e ouvir, com sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhe comunica. Assim sendo, o contacto desta com as diferentes formas de produções musicais leva-a a estar mais preparada para compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva (Freire, 2013).

Segundo Moura (2012, p. 218), “Os jogos, jogos cantados ou jogos de movimento rítmico-expressivos integram a exploração e a experimentação de ações e comportamentos com recurso à voz, à melodia, à mímica, ao movimento, (Moura, 2006) à vivência imaginária da realidade quotidiana e ao cumprimento da regra (ibid; Vygotsky, 1999; Rooyackers, 2003), conferindo a essência da criatividade, a mais-valia de vanguarda do jogo, em contexto educativo e criativo de aprendizagem”.

No entender de Margarida Moura, “as rimas ou lengalengas (Abreu, 1994; Adolfo, 1994 e Moura, 2006) ou ainda cantilenas/cantarelos (Soares, 2008), assumem-se como trocadilhos de palavras com ou sem significado explícito, formando frases, versos, expressões faladas, cantadas, [...] os provérbios, [...] as ladainhas, as destrava línguas e os jogos de palavras” (Moura, 2006, p. 100). Estas expressões culturais “assumem funções comunicativas de expressão verbal, características da cultura popular, com o objetivo de trabalhar e desenvolver, preferencialmente, a disponibilidade articulatória e oratória, a memorização e perceção de símbolos, signos, motivos e significados e a dissociação segmentar. Com elevado valor pedagógico, facilitam a educação e o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor da criança” (Moura, 2012, p. 218).

2.3 - O papel dos jogos na comunidade infantil e suas tipologias

No entender de Marques (2002), o jogo, na fase infantil, tem sido valorizado como meio para o desenvolvimento de competências. Não obstante, o jogo, como a linguagem, é uma constante antropológica que encontramos em todas as civilizações e em todas as fases de cada civilização. Seria impossível a existência de um período da humanidade sem jogo e ao longo da história, e vemo-lo ligado a conceitos como os de ‘rito’, ‘sagrado’ e ‘religião’.

Ao afirmar que o jogo, a partir de uma determinada idade, constitui uma atividade séria, ainda que gratuita, Jean Château (1975, p.9) refere que se trata de uma conduta por vezes fatigante, um comportamento que interessa à personalidade total, uma tentativa permanente de conquista e superação de si próprio. Jean Château, ao citar M. Debesse (1975, p. 9), diz-nos que quanto maior e mais ativa for esta força lúdica, mais a criança, candidata a homem, é inteligente e disponível para um destino excelente. “O jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança”. Podemos conhecer melhor a criança através do jogo. Este não só constitui para, quem sabe observar, um maravilhoso espelho, mas também reflete as características individuais. Considerar o jogo como auxiliar educativo está completamente correto e, no fundo, nunca ninguém deixou de o fazer. De facto, “a criança engrandece-se pelo jogo”; este ajuda-a a interiorizar regras, porque “compreender o jogo é compreender a infância [...] o jogo é fonte comum de todas as atividades superiores” (Château, 1975, p. 9).

Através do jogo podemos observar a criança inteira, tanto na sua vida motora e efetiva como social ou moral, constituindo um bom meio para ajudar a compreender certas atividades do adulto.

Entender porque é que e quando a criança joga não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata da criança e, para esta, quase tudo é jogo, as atividades que a rodeiam não passam de jogos, pois é pelo jogo que descobre e antecipa as condutas superiores. Château (1975, p. 25), citando Claparède, afirma que o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. Para este autor, é a única atmosfera em que o seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente pode agir.

É na infância que se joga e imita; não é possível imaginar um espaço com crianças, nomeadamente parques, espaços infantis e escolas, sem os gritos e os risos hilariantes das crianças, sem os seus jogos e brincadeiras tão impensáveis. Se, porventura, isso acontecesse, estaríamos, certamente, perante uma sociedade de pessoas mudas, incapazes de encarar a vida com alegria e sem alma, “na verdade é pelo jogo que cresce a alma e a inteligência” (Château, 1975, p.25 Por vezes, os pais ficam contentes pelo facto de os seus filhos não fazerem muito barulho, mas quando isto acontece pode haver graves problemas mentais. “Uma criança que não sabe jogar, um pequeno velho, será o adulto que não sabe pensar [...] a infância é a aprendizagem necessária para a idade madura”. (Château, 1975, p. 25). Quando estudamos a criança, temos de a estudar no todo e não é mais importante o seu crescimento do que o seu desenvolvimento, sem fazer caso do jogo, pois esta “engrandece” pelo jogo e “o ser mais dotado é aquele que joga” (Château, 1975, p. 25).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com Château (1975, p. 29), “A infância tem, pois, por finalidade, o treino pelo jogo, das funções tanto fisiológicas como psíquicas. O jogo é, assim, o centro da infância” e deriva, antes de tudo, das personalidades flexíveis que se atestam de muitas maneiras, através de atividades constantemente renovadas, como, por exemplo, as atividades lúdicas que são, de algum modo, delicadas e instáveis.

O jogo está presente na vida do ser humano desde sempre, e quando o bebé chupa no dedo ou abraça o seu próprio braço nu, estamos perante uma atividade séria de fonte de prazer sensorial, e é este prazer que comanda o ato. Claro que, quando pensamos em jogo, não associamos este relacionamento que o bebé tem com o seu próprio corpo, e à medida que este cresce vai descobrindo coisas novas; rodar com os seus próprios pés é também, de alguma forma, uma etapa que vai sendo ultrapassada pelo seu crescimento. Os “tès-tés” aos pais, o esconder o seu rosto são formas de jogar, mas, naturalmente que aqui não são impostas regras, pois sabemos que “o jogo é sério, possui quase sempre regras severas, e comporta fadigas que por vezes leva mesmo ao esgotamento. Não é um simples divertimento, mas muito mais” (Château, 1975, p. 25).

Quando, nas brincadeiras, a criança toma os vários papéis, que interpreta, ela fá-lo de uma maneira muito séria, e esta seriedade tem de ser levada em conta: por exemplo, quando a menina trata da boneca, a intenção é tratar dela devidamente, pelo que não pode ser gozada de forma alguma, tem de viver aqueles momentos como sendo reais, muito verdadeiros. De facto, e de acordo com Château (1975, p. 29), “É por isso que a criança, sobretudo nos primeiros anos, pode chegar a absorver-se de tal maneira no seu papel que se identifique nomeadamente com a personagem a que brinca [...] a criança que brinca verdadeiramente não olha à sua volta como jogador de cartas num café, mas mergulha-se inteiramente no seu jogo, pois ele é uma coisa séria”.

A aquisição da autonomia e personalidade por parte da criança faz-se através do jogo, pois “o jogo infantil nem sempre é imitação do adulto” (Château, 1975, p. 30), e podemos verificar que se, por qualquer motivo, um adulto goza da brincadeira, a fuga dá-se para um mundo onde a criança é todo-poderosa, onde pode criar. É transportada para um mundo em que as regras do jogo têm um valor que não têm no mundo dos adultos. “Quem joga jura diz Alin. Mas esse juramento é o juramento de esquecer o mundo da vida séria em que já não contam as regras lúdicas. Por isso o afastamento aparece como voluntário” (Château, 1975, p. 30).

Ainda de acordo com o mesmo autor (Château, 1975, p. 30), “A criança procura, no jogo, uma prova que lhe permita afirmar o seu Eu”, ela torna-se maior com os seus êxitos. “O jogo da criança é, sem dúvida, um exercício como o jogo do animal, mas, no espírito da criança que joga, é antes de tudo uma prova da sua personalidade e afirmação de si”. Contudo, a história do jogo da criança é, portanto, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que, pouco a pouco, se conquista.

Brincar é a atividade mais significativa da infância, pois permite, ao mesmo tempo, a diversão e a aprendizagem. As atividades lúdicas favorecem alguns dos aspetos fundamentais do desenvolvimento das crianças: a socialização, as relações emocionais e mesmo a educação escolar, contribuindo, assim, para a formação dos seres humanos.

Ao longo dos anos, a criança vai ganhando novos interesses pelo jogo desde os primeiros meses de vida, até ao jogo com regras de maior ou menor complexidade, passando pelo jogo simbólico e de movimento. Do ponto de vista do desenvolvimento social, a atividade lúdica infantil evoluiu da prática solitária para o jogo partilhado tanto com adultos como com crianças.

Ao falar da importância do jogo/brincadeira na vida e no desenvolvimento da criança, diversos autores, nomeadamente Château (1975), afirmam que o brincar é a forma mais completa que esta tem de comunicar consigo mesma e com o mundo. De facto, o ato de brincar pode ampliar

valores morais e culturais, em que as atividades podem propagar a autoimagem, a autoestima, a cooperação. Por sua vez, o lúdico conduz à imaginação, à fantasia, à criatividade e à aquisição de um sentido crítico, pois é através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, integrando-se nela, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir e a cooperar, enfim, a conviver como um ser social.

O interesse do jogo no desenvolvimento psicológico da criança foi analisada a partir de várias perspectivas teóricas, pelo que citar algumas das discussões atuais pode contribuir para demonstrar a complexidade do estudo desta atividade humana. Enquanto acontecimento social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui tendo em conta a época. Em certas culturas indígenas, o “brincar” com arcos e flechas não é uma brincadeira, mas sim a preparação para a arte da caça e da pesca. Se, em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspetos relacionados com o trabalho, com a inutilidade ou com a educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme os seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (Kishimoto, 1994).

A própria definição de jogo é objeto de debate, como tivemos oportunidade de verificar quando definimos o seu conceito, dada a grande variedade de atividades que podem ser consideradas lúdicas e a grande quantidade de variáveis que fazem com que grande parte das atividades seja considerada jogos. Neste sentido, o jogo têm vindo a ser analisado a partir, sobretudo, de duas importantes perspectivas: uma acentua os aspetos dependentes do nível de desenvolvimento psicológico alcançado pela criança em determinado momento da vida, a outra acentua o papel do jogo como motor de desenvolvimento, como uma atividade que incentiva o crescimento psicológico, graças ao facto de se criarem situações que permitem à criança atuar, ultrapassando o seu nível de desenvolvimento. Ambas as perspectivas contribuem com elementos comparativos, visto que, na atividade lúdica, a criança utiliza ao mesmo tempo o que conhece, com os limites das suas capacidades e conhecimentos, interesses e motivações, podendo criar novos conhecimentos e interesses por intermédio do jogo.

Cabral (1998) ao referir Piaget reconhece que a suas teorias piagetiana de grande consistência não discutem a brincadeira em si. Em síntese, nesta mesma obra faz referência a Piaget quando este adota o uso metafórico vigente na época, de uma conduta livre, espontânea, pela qual a criança se expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível dos seus estágios cognitivos. Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber os seus comportamentos. Alguns teóricos, tais como Vygotsky e Bruner (1988),

focalizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira. Vygotsky (1988, 1987, 1982) perspectiva os processos psicológicos como sendo construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Os seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas, inclusive, as formas de pensamento do ser humano. Trata-se os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Desta forma, todas as condutas do ser humano, incluindo as suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais.

Considerada situação imaginária, a brincadeira é uma conduta predominante a partir dos três anos de vida e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. Ao considerar as crianças como atores sociais e ao perspectivá-las como parte integrante do processo de socialização, estamos, desta forma, a aceitar o papel ativo, que tem de ser levado a sério, no sentido de considerar a criança como cidadã, não esquecendo que esta é protagonista dos seus contextos sociais, e que é dotada de capacidades e competências para se expressar, construindo, assim, o seu mundo num trilho onde os sujeitos são reais e particulares com vontades e saberes próprios, assim como as emoções e laços afetivos e relações interpessoais fortes e promotores da sua própria cultura (Azevedo, 2003).

Como refere M. F. B. Marques (2009, p. 10), “Parte-se, assim, do pressuposto avançado por vários autores, em projetos de investigação, de que as crianças são detentoras de competência, capazes de compreender, refletir, analisar e dar respostas válidas sobre aspetos que elas têm oportunidade de vivenciar. Porque se acredita que a criança é dotada de capacidades que a tornam capaz de participar ativamente nos vários domínios de ação, e de pensar e expressar o seu pensamento sobre o quotidiano [...] o jogo e a brincadeira são incluídos no processo de aprendizagem das crianças”.

Poderíamos classificar as brincadeiras e jogos do ponto de vista do desenvolvimento social, pessoal, de concentração, de quebra-gelo e quanto ao espaço/tempo, entre outras variáveis. Essa classificação, que servirá apenas de orientação, permitir-nos-á tomar os vários jogos e aplicá-los em vertentes diferentes. Deste modo, poderemos propor a seguinte classificação: (1) jogos sociais: estes explicam por si o conteúdo, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e interação entre os pares, a comunicação e a sensibilidade; (2) jogos pessoais: passam um pouco pelo próprio desenvolvimento interior da criança, pelo seu crescimento próprio; (3) jogos de concentração: implicam focar a atenção quer sobre problemas físicos, quer mentais; estes jogos requerem sempre um dado desenvolvimento de capacidades; (4) jogos de “quebra-gelo”: levam as crianças a integrar melhor o grupo, pois promovem uma comunicação efetiva.

Por outro lado, as brincadeiras e os jogos realizados em grupo promovem, de alguma forma, uma comunicação real. Não é demais realçar a sua utilidade, pois ajudam ao relaxamento dos elementos do grupo; os jogos podem proporcionar o fluxo comunicativo entre desconhecidos e, particularmente, entre pessoas tímidas que necessitem de um maior estímulo. Teremos que acrescentar que estes jogos podem neutralizar adversidades e podem também remover barreiras.

O atrativo, reforçado pelos aspetos dramatizados de muitos jogos e brincadeiras, dá aos elementos do grupo uma maior segurança, pois os seus membros desenvolvem as suas ideias e a sua própria expressão. Tais jogos podem fornecer estruturas prontamente adaptáveis, por meio das quais as ideias dos participantes podem sofrer um aumento gradual dentro da experiência do jogo e da proteção da sua forma.

A satisfação gerada pelas brincadeiras e jogos resulta mais do que qualquer outro recurso no desenvolvimento da identidade de grupo, pois pode desenvolver a coesão e uma atmosfera aberta e condescendente muito mais prontamente do que qualquer outra estratégia.

As regras da sociedade têm de ser muito bem solidificadas nesta fase da vida das crianças, pois é através dos exemplos vindos do adulto que estas vão assimilando o correto e o menos correto, as atitudes tomadas, e outras regras sociais.

Segundo Kishimoto (1994), no século XX, as crianças já ocupavam o seu espaço na sociedade. Da mesma forma, diversos pedagogos e estudiosos procuraram a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, tentando demonstrar que não se tratava de um simples divertimento, mas que desempenhava um papel relevante no desenvolvimento desta faixa etária.

Muitos são os educadores que reconheceram a importância educativa do jogo. Serra (1999) referenciando “Platão”, em ‘As leis’, destaca a importância do aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da repressão. Já para Brunello (2001), a brincadeira é, desde há muito tempo, uma atividade vista como fundamental para o desenvolvimento de todo o ser humano, possibilitando o desenvolvimento do imaginário, da fantasia, do contacto com o mundo, tanto interno como externo. O jogo dá a possibilidade de uma aproximação com a realidade e uma ação sobre a mesma. De facto, a brincadeira possibilita situações de interação e de construção de conhecimento da realidade, de sociabilidade. Em síntese, é a forma vital que o ser humano tem de interagir e comunicar.

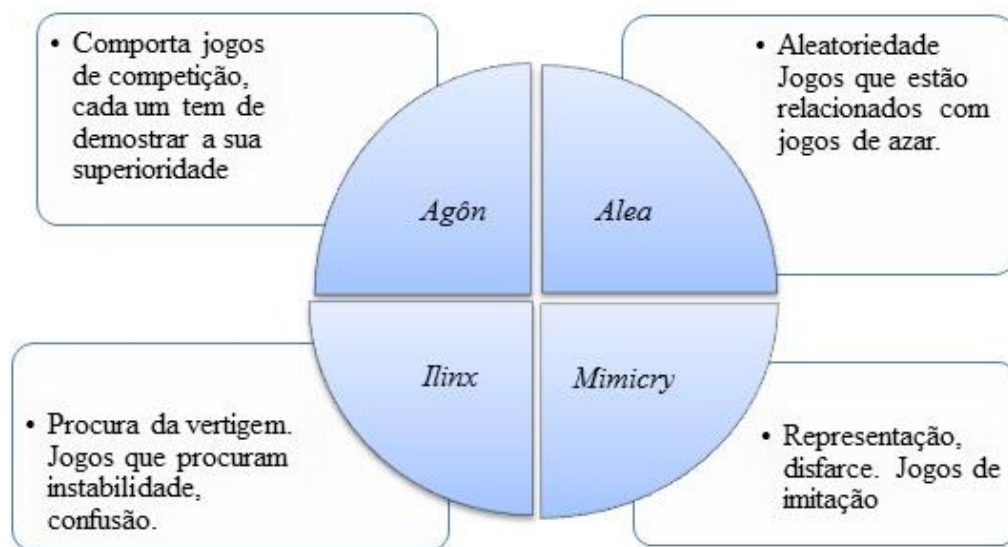
Uma criança que não brinca apresenta um empobrecimento da capacidade de experiência, tanto na área social, como na área cultural ao nível das relações.

As brincadeiras e os jogos são formas pelas quais as crianças se expressam e um meio para que o adulto avalie o desenvolvimento infantil. Efetivamente, tal como Friedmann (1995) afirma, o jogo não é somente um divertimento ou uma recriação.

Numa fase inicial deste projeto (EIF), pretende-se que estes jogos/brincadeiras sejam orientados por adultos, mas depois a pretensão recairá na autonomia de cada criança, na capacidade que cada uma desenvolverá de reproduzir essas brincadeiras/jogos no seu ambiente social e comunitário.

Para uma melhor compreensão deste trabalho, iremos descrever alguma da tipologia sobre o jogo, de acordo com a classificação de Roger Caillois (1990).

O autor (Caillois, 1990) afirma que, enquanto ato social, o jogo tem a capacidade de preparar os indivíduos para a vida, aumentando-lhes as capacidades na superação das dificuldades e dos obstáculos. Assim, na sua obra “ Os jogos e os homens”, o autor propõe-nos quatro rubricas principais, a saber: jogos de competição, de sorte/azar, de representação e de vertigem, ou seja, *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, respetivamente.



Fonte: Caillois, 1990.

Figura 5 - As quatro rubricas de Caillois: *Agôn*, *Alea*, *Ilinx*, *Mimicry*

Jogos de Competição (*Agôn*) - Jogos que surgem da disputa entre adversários, individualmente ou grupos, em condições de igualdade criadas artificialmente e aceites por ambos os oponentes.

São chamados jogos de competição. A base deste tipo de jogos passa pela demonstração de que se é melhor do que o seu adversário em diferentes competências (rapidez, resistência, vigor, memória, etc.).

Jogos de sorte (*Alea*) - Jogos cuja decisão não depende do jogador, mas da sorte ou azar. Os jogos incluídos nesta categoria opõem-se claramente aos da categoria anterior, uma vez que, aqui, não importa o valor individual de cada um, mas a sua sorte em determinada situação de jogo. O destino comanda os resultados que o jogador possa vir a obter. “Contrariamente ao *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade e o treino. [...] É uma desgraça total ou então uma graça absoluta” (Caillois, 1990, p. 37).

Jogos de simulação (*Mimicry*) - Os jogos decorrem num universo fictício, supõem ilusão, imitação ou representação. Esta é a única categoria de jogos verdadeiramente criadora; as crianças sentem prazer neste tipo de jogos, pois os mesmos têm a ver com a necessidade que todos temos, às vezes, de imitar (atitudes, tarefas, opiniões) porque gostaríamos de ser como eles, porque queremos fugir da nossa realidade, sem realmente sairmos de onde estamos. Ao imitar os adultos, as crianças aprendem a ser como elas, mas, ao mesmo tempo, incutem-lhes as características que gostavam que elas possuíssem, recriam-nas e libertam-se.

Jogos de vertigem (*Illinx*) - Jogos que se baseiam na necessidade de perseguir a vertigem e que consistem “numa tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de transmitir à consciência lúdica uma espécie de pânico voluptuoso” (Caillois, 1990, p. 43). As crianças entregam-se a este tipo de jogos pelo puro prazer de se sentirem descontroladas e sem fôlego. Rodam sobre si mesmas até ficarem tão tontas que mal conseguem aguentar-se em pé, descem pelas ribanceiras, aos solavancos, sentadas em papelões, vendo tudo à sua volta a fugir rapidamente e são ajudadas. Há um prazer íntimo nestas atividades que coloca todo o seu corpo em êxtase, faz subir os seus níveis de adrenalina e causa um efeito de vertigem que lhes sabe bem (Marques, 2002).

Caillois (1990, p.27) enriquece esta classificação hierarquizando os jogos em dois limites opostos que se os dividem em dois elementos fundamentais, que o autor denomina de *paidia* e *ludus*. O primeiro destes elementos diz respeito ao “poder original de improvisação e de alegria geral”,

Tabela 1- Exemplos de jogos por categorias segundo Caillois

abrangendo, ao mesmo tempo, “as manifestações espontâneas do instinto jogo”, enquanto o segundo se refere ao “gosto pela dificuldade gratuita” em que “o facto de a solucionar tem apenas a satisfação íntima de o ter conseguido”.

PAIDIA	AGÔN (competição)	ALEA (sorte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigem)
Algazarra agitação risada	Apanhadas	Rapa	Menina de lona	Cabra cega
	Saltar ao eixo	Botão	Casinhas	Pucarinha
	Pedrinhas	Dar à pedra	Bonecas	Assim se amassa
	Bugalhas	Um, dó li, tá	Cama do gato	Pião
	Corrida de sacos	Cavaça	Réu-réu	
pa pagão ..solitário.. Paciências Palavras cruzadas	Corrida a três pernas	Covinhas	Pico-pico sardânico	
	Corrida de arco	Pim-pam- pum	Jogos bailados	
LUDUS	corda		Cantinhos	

Em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento *paidia* é sempre decrescente, enquanto que o elemento *ludus* é sempre crescente" (Caillois, 1990, p. 57).

Fonte: Caillois, 1990.

Cameira Serra (1999) criou, para os jogos que analisou, uma classificação, que lhe permitiu responder às dificuldades com que se deparou, uma vez que as existentes não o faziam. O Quadro 2 sistematiza a classificação desenvolvida pelo autor.

Tabela 2- Classificação de jogos segundo Cameira Serra

Classificação	Descrição
Jogos de corrida e perseguição	- Atividade lúdicas nas quais a ação motora predominante é a corrida (tocar, agarrar).
Danças e batimentos rítmicos	- Práticas lúdicas que têm como base séries de movimento ou batimentos acompanhados de canções ou cantilenas.
Jogos de descobertas	- Atividades lúdicas, cujo principal objetivo é encontrar objetos ou jogadores previamente escondidos
Jogos de dramatização	- Situações de ficção ou/ou representação de papéis; correspondem aos jogos simbólicos na classificação de Piaget.
Jogos desportivos com bola	- Situações motoras envolvendo cooperação e oposição, nas quais se utiliza uma bola ou objeto volante. Nesta categoria consideram-se formas de prática, quer evoluída quer rudimentar, dos jogos desportivos.
Jogos eletrónicos, robóticos ou informáticos	- Práticas que utilizam como suporte material, objetos construídos a partir de novas tecnologias.
Jogos de lançamento em precisão	- Situação lúdicas que se baseiam no lançamento de um ou vários objetos, na tentativa de acertar noutro(s) ou num alvo previamente estabelecido.
Jogos de locomoção	- Atividade cujo princípio motor fundamental é deslocar o próprio corpo, através de material de suporte apropriado, ou fazer deslocar por um ou vários adversários e tentar não ser deslocado por eles.
Jogos de mesa	- Práticas lúdicas realizadas na posição de sentados ou ajoelhados, sem interferência da motricidade grossa.
Outros jogos de bola	- Situações lúdico-motoras da natureza tradicional, não institucionalizadas, que envolvem competição e/ou cooperação com a bola.
Jogo de saltos	- Atividades que têm como tarefa motora principal saltar ou saltitar, com um ou com os dois pés.

A tipologia de Mário Cameira Serra (1999) é bastante abrangente e completa, pelo que entendemos que o nosso trabalho encontra nesta classificação a base essencial que lhe poderá servir de suporte. Com efeito, esta tipologia engloba todo o tipo de jogos que estão a ser postos em prática na EIF, valorizando os jogos pelo lado informal, isto é, depois da passagem por este projeto, a criança tem de ser capaz de brincar/jogar sem recorrer às regras pré-estabelecidas. Como refere Piaget, citado por Madalena Saraiva (1997), numa conceção evolutiva e biológica do jogo, os adultos devem preocupar-se em encorajar a utilização da inteligência e da iniciativa através do jogo espontâneo, mas não se deve verificar uma intervenção demasiado direta por parte do adulto, sendo a sua função sugerir ideias quando inicia a brincadeira (Bettelheim, 1994). Para a criança, a brincadeira e o jogo espontâneo assumem uma importância vital, que se opõe à atividade orientada. Por tudo isto, a tipologia de Cameira Serra (1999) é aquela que colhe a nossa

preferência, pois entendemos ser, como foi já referido, a que melhor se adapta à nossa realidade. Na verdade, depois de termos sido confrontados com tipologias de jogos de diferentes autores e de naturezas tão diversificadas, pareceu-nos ser esta, conjuntamente com a tipologia [“classes”] de José Leite Vasconcellos (1982), a que melhor se adaptava às necessidades deste estudo, por ser bastante abrangente. São, de facto, estas duas que, no nosso entender, caracterizam a atividade lúdica em geral e não o jogo, em particular, no contexto social aqui proposto. Contudo, após a revisão bibliográfica que fizemos, não temos qualquer relutância em aceitá-las.

Neste sentido, esta tipologia será por nós utilizada quando procedermos ao tratamento de dados e discussão dos resultados.

Capítulo III- Materiais e Métodos

3.1 - Justificação e Objetivos do estudo

A bibliografia adotada na presente investigação foi toda aquela que aborda, nomeadamente, as Metodologias da Investigação Científica. De acordo com Quivy (2003, p. 50), “É portanto normal que um investigador tome conhecimento dos trabalhos anteriores que se debruçam sobre objetos comparáveis e que explicita o que o aproxima ou distingue o seu trabalho” destas correntes de pensamento. Principiou-se por uma leitura seletiva, através da chamada leitura transversal. Em cada texto, tentou-se perceber o que era, de facto, essencial para a investigação. Para cada livro ou documento resultaram três tipos de análises. Em primeiro lugar, a análise textual, tentando descobrir, de uma forma global, a abordagem do autor; em segundo lugar, a análise temática, avaliando o que tratavam os textos, os objetivos, as posições assumidas e conclusões apresentadas pelos diversos autores, e, em terceiro lugar, a análise da coerência e validade dos argumentos, ou seja, qual a profundidade no tratamento dos temas e o alcance das suas conclusões para, assim, avaliar o parecer defendido pelo autor. Com efeito, e parafraseando (Ferreira, 1984, p. 165), “todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”.

Ao longo da pesquisa executaram-se fichas bibliográficas, com citações integrais de um excerto, com o resumo de um parágrafo ou, simplesmente, com anotações. Segundo Quivy (2003), o objetivo das leituras é retirar delas ideias válidas para aplicar no trabalho a realizar.

O interesse em realizar este trabalho surgiu no sentido de encontrarmos respostas para as seguintes questões que nos são colocadas e, conseqüentemente, aprofundarmos os nossos conhecimentos no domínio das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento das competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais e culturais das crianças, envolvendo-as na atividade lúdica, mais propriamente no que respeita aos jogos tradicionais.

As questões principais para este estudo são:

- Saber qual o papel da atividade lúdica na aprendizagem e no desenvolvimento humano.
- Perceber que tipos de competências desenvolvem as crianças ao praticarem as brincadeiras e jogos populares/tradicionais.

- Orientar as crianças de modo a que estas criem o gosto pela recuperação das tradições, costumes da região ao nível social e cultural, e também sensibilizá-las na educação para o património.

Por conseguinte, os objetivos que pretendemos alcançar são:

- ✓ Mostrar como se pode promover o desenvolvimento da criança através do jogo tradicional infantil ao nível: motor, de destreza, cognitivo, social, emocional, afetivo e cultural;
- ✓ Verificar até que ponto é proporcionado um aumento do conhecimento do mundo em relação ao meio social onde a criança reside, dando-lhe a oportunidade de conhecer a cultura da sua localidade, através da desconstrução do conceito de folclore;
- ✓ Mostrar até que ponto se contribui para estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança e valorizando a sua identidade e as suas raízes;
- ✓ Constatar como se desenvolvem e estruturam as noções de tempo e espaço em relação aos jogos estudados.

Será em torno destas interrogações, que constituem uma grande dúvida - cujas respostas queremos encontrar - que irá ser estruturada a conceção e concretização do estudo.

3.2 - Participantes e Aspetos Contextuais

3.2.1 - Rancho Folclórico da Boidobra e o Projeto de uma Escola Infantil de Folclore

O Rancho Folclórico da Boidobra foi criado em 23 de Julho de 1972 e tem a sua sede social e administrativa em Rua Direita, n.º 52, na Boidobra, inscrita no RNAJ (Registo Nacional de Associações de Juventude), na Federação do Folclore Português e Fundação INATEL.

É, em termos de regime jurídico, uma associação, e foi legalmente constituída por publicação em Diário da República 3ª série nº 122, de 25 Maio 2004, tendo número de registo nacional de pessoa coletiva.

Tem atualmente 130 associados, 45 elementos no grupo de folclore e 15 crianças na EIF.

Tem como objeto social a defesa da etnografia e folclore, nomeadamente a recolha e pesquisa etnográfica remontando aos finais do século XIX e princípios do século XX, bem como a divulgação nacional e internacional dos cantares, danças, trajes, usos e tradições. Faz também parte do seu

objeto social inverter a tendência para o desinteresse dos jovens sobre os usos e costumes, dando estabilidade aos jovens, aproveitando os ensinamentos e experiências dos mais velhos, fazer a recolha de utensílios e objetos a fim de os expor e conservar como núcleo museológico.

O grupo manteve-se em atividade de 1972 até 1976. Em Junho de 1983, é novamente reativado, integrando a secção cultural do CCD Estrela do Zêzere. Tal como na primeira fase, o grupo, em termos etnográficos e folclóricos, começou com lacunas. Sem trajes, costumes ou tradições, provenientes de um trabalho de recolha e pesquisa junto do seu povo, fazia as suas apresentações com temas e danças recreativas e que em nada dignificavam o folclore.

Em 1987 dá-se início à viragem na vida do grupo, encetando-se um trabalho exaustivo de pesquisa e recolha na freguesia da Boidobra, modificando totalmente as suas apresentações e a sua maneira de estar no folclore. Em 1991 é integrado na Federação do Folclore Português.

Em 2004 torna-se uma associação de pleno direito e, a partir daí, desenvolve um trabalho de elevação e valorização do património imóvel da associação. Em 2005 adquire o edifício onde funciona a sua sede social, para, em 2011, adquirir dois edifícios devolutos, a fim de poder criar e implantar o Centro Interpretativo de Artes Tradicionais da Boidobra (CIATB).

Em 2011, apresentou uma candidatura ao PRODER (Programa de Desenvolvimento Rural) para construção do CIATB, sendo esta aprovada e levando a que se iniciassem as obras, estando a sua inauguração prevista para início de 2014.

A par de tudo isto, a associação tem realizado atividades e eventos dignos de realce, como o FestiBoidobra e as Festa das Papas, ou intercâmbios internacionais com grupos da França, Alemanha, México, Geórgia e Venezuela.

Fruto da inovação a que nunca virou as costas, realizou e apresentou espetáculos etnográficos, os quais o levaram a vencer por duas vezes os concursos nacionais etnográficos promovidos pelo INATEL.

Poderemos afirmar que a associação Rancho Folclórico da Boidobra é uma associação com futuro pela sua modernidade, empenho e dedicação à causa do folclore.

O projeto EIF foi criado no ano de 2011 (de acordo com o ano letivo) pela associação RFB, com 10 crianças de ambos os sexos. Uma ambição que vinha de há muito a esta parte, pois a equipa de recolhas desta associação aspirava a um projeto desta envergadura, de modo a sentir que o seu trabalho, que já vinha dos anos 80, pudesse vingar e ter sucesso. Afinal, recolher para depois não se poder pôr em prática levava a que se caísse num vazio; embora as crianças que fazem parte

deste agrupamento folclórico ponham essas mesmas vivências em prática com as apresentações do grupo, sentiu-se a necessidade de dar uma formação ainda mais rigorosa sobre o tema, de modo a que as mesmas adquiram uma clara compreensão sobre o assunto estudado, para que, no futuro, possam fazer uma destrição correta sobre o que é folclore.

A pretensão deste projeto não é, de todo, transformá-lo num rancho folclórico infantil, mas apenas sensibilizar as crianças e a sociedade, em si, para este valor que é o nosso património, tanto material como imaterial.

Assim, a EIF oferece à criança a possibilidade de brincar, recriando as brincadeiras e jogos de crianças de há muitos anos atrás no contexto que hoje faz parte de um passado imemorable; com este tipo de atividade, pretende-se proporcionar-lhe diretrizes para o desenvolvimento das suas capacidades.

Em função deste propósito, o objetivo desta EIF é, sobretudo:

- Fazer uma recuperação das tradições e costumes da nossa região ao nível social e cultural. Trata-se de um projeto multidisciplinar, para que as crianças que o frequentam e as que venham a frequentá-lo possam desenvolver competências de acordo com o seu amadurecimento;
- Desenvolver a criança ao nível: motor, de destreza fina, cognitivo, social e afetivo;
- Proporcionar à criança a ampliação do seu conhecimento do mundo em relação ao meio social onde ela vive, dando-lhe a oportunidade de conhecer mais de perto a cultura da sua localidade;
- Informar a criança da importância do folclore que foi trazido de outros sítios para o desenvolvimento da cultura do nosso país;
- Aprender lendas, rimas, cantigas, brincadeiras, jogos, poesias, trava-língua, provérbios;
- Estimular a criança a expressar livremente o seu mundo através do jogo e brincadeira, incentivando-a para as atividades lúdicas;
- Motivar para aprendizagem através de situação de jogo;
- Desconstruir o conceito de folclore;
- Dinamizar ateliers: dança, instrumentos musicais, brinquedos e jogos, entre outros;
- Articular algumas atividades com a associação e a própria comunidade num sentido didático.

Apesar de serem estes os objetivos da EIF, pretendemos, acima de tudo, proporcionar às crianças que frequentam este projeto o prazer de brincar e o conhecimento do quotidiano das crianças do início do século.

Para que seja uma realidade, e com o intuito de não subcarregar as famílias com atividades, estas decorrem apenas uma hora por semana e o horário é escolhido anualmente e de acordo com a disponibilidade das mesmas.

Aqui, as crianças aprendem a dar asas à sua imaginação, brincam e presenciam a formação recebida, parte dela orientada para o folclore, para o tradicional, como as suas brincadeiras e jogos, pois, como temos referido, reconhece-se que o jogo é, para a criança, uma das principais atividades que lhe permitem explorar o mundo, desenvolver as suas capacidades intelectuais, a afetividade, a possibilidade de socializar-se, numa permanente descoberta de si e de quem a rodeia.

São feitas reuniões anuais com os pais, para que estes tomem conhecimento do plano de atividades proposto para as sessões decorrentes; nestas reuniões, os pais preenchem a ficha de inscrição ou reinscrição, a fim de revalidar a participação do(s) seus(s) filho(s). Segundo o regulamento da associação, as crianças tornam-se sócias da mesma através de preenchimento de uma proposta de sócio e recebem um cartão de identificação de sócio.

Todas as atividades serão levadas a efeito sob orientação e acompanhamento, para que haja experimentação dos jogos tradicionais e para motivar as crianças para a sua aprendizagem e concretização e, por último, para concretizar trabalhos temáticos sobre o folclore.

Para além disso, serão ainda desenvolvidas as seguintes atividades:

- Apresentações das brincadeiras e jogos em público, em instituições;
- Atividades com outras associações;
- Participação em exposições;
- Intercâmbio com estabelecimentos de ensino;
- Dramatização de pequenas peças de histórias, contos tradicionais, poesias;
- Atividade de iniciação à expressão musical, que consta de iniciação ao instrumento musical tradicional, nomeadamente a aprendizagem da concertina, viola, ferrinhos (triângulo), adufe e tambor, entre outros instrumentos de cariz tradicional.

Para que todo o nosso trabalho tivesse êxito, não bastou só o resultado de um sonho que já durava há alguns anos, nem só o empenhamento, a dedicação, alegria e a boa vontade da equipa que trabalhou sempre afincadamente. É importante referir os apoios que a equipa de trabalho recebeu da associação RFB, bem como a colaboração da própria população.

3.2.2. - Participantes

O projeto EIF, aqui analisado, funciona há dois anos, na Associação RFB, e é dirigido para crianças dos cinco aos treze anos. Com este projeto, pretendemos averiguar o desenvolvimento das capacidades destas crianças que, neste período de tempo, praticam estas brincadeiras/jogos. A população alvo consiste nas crianças intervenientes neste mesmo projeto, num total de 15 crianças e respetivos pais (apenas um elemento por casal), bem como cinco agentes educativos (professores titulares de turma das crianças que frequentam o referido projeto).

A média de idades das crianças que frequentam a EIF é de oito anos e a média de idade dos seus pais é de 38 anos. Grande parte das crianças vive, habitualmente, com os seus pais e irmãos. De acordo com Virgínia Ferreira (1984, p. 177), parafraseando Boaventura Sousa Santos, devido à dificuldade da definição das categorias socioprofissionais em função de um critério único, “a estruturação geológica da realidade remete-nos indelevelmente para vários estratos de categorizações, nem sempre bem concatenados, que relevam de objetivos e condições sociais diferentes”. Devido à natureza deste estudo, entendemos que não é necessário fazer a categorização socioprofissional dos pais. Deste modo, faremos apenas a descrição das categorias, as quais passam pelas engenharias, farmácia, agentes comerciais, bailarinos profissionais, todos eles com habilitações literárias ao nível superior, assim como assistentes operacionais ligados à educação e assistência médica, mecânicos, eletricitas e empregados de balcão, entre outros, estes com habilitações literárias que vão desde o 6º ano de escolaridade até ao ensino superior; embora alguns pais possuam habilitações académicas de nível superior, encontram-se a trabalhar em empregos que exigem menos habilitações, devido a toda a turbulência que se tem vivido no nosso país.

Todos os inquiridos vivem na cidade da Covilhã e vila de Boidobra, e as crianças frequentam a EB1/JI de Boidobra, JI da Alâmpada e Rodrigo, sendo que este último se encontra localizado na cidade da Covilhã, sede concelho da freguesia de Boidobra.

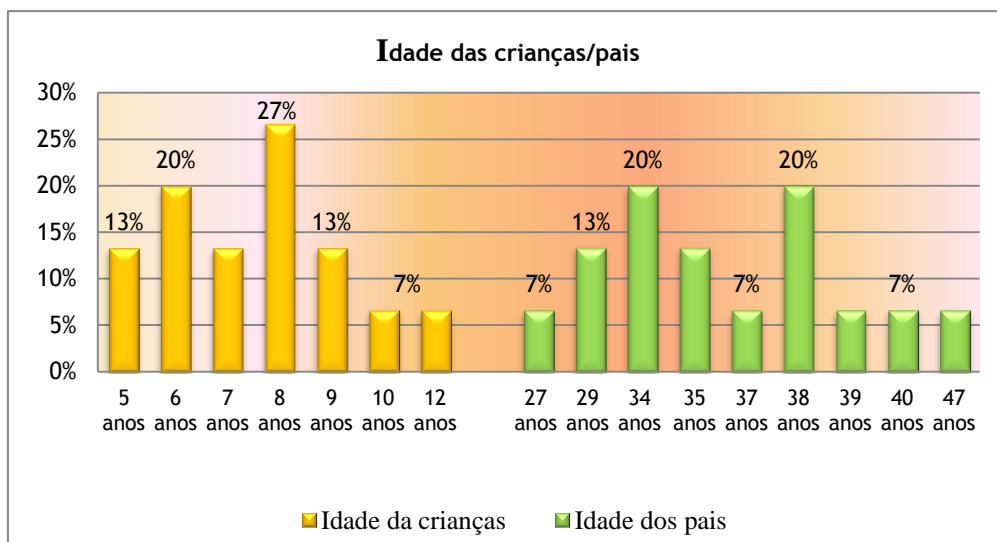


Figura 6 - Idade das crianças/pais

3.3. Instrumentos

O nosso estudo caracteriza-se pela complementaridade das metodologias, qualitativa e quantitativa.

No que concerne à metodologia qualitativa, foi utilizada a entrevista semi-dirigida, pois distingue-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy, 2003), ou seja, a entrevista irá proporcionar (ao investigador) um contacto direto com o investigado, fornecendo, ainda, informações e elementos de reflexão ricos, que outra técnica não proporciona. Desta forma, esta técnica de recolha de informação foi implementada ao terceiro grupo de participantes no estudo, constituído por cinco agentes educativos, sendo eles professores do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, especificamente quatro professores da EB1/JI da Boidobra e um professor do J/I do Rodrigo-Covilhã.

Para o primeiro e segundo grupo de participantes, compostos pelas crianças e pais, respetivamente, utilizámos a técnica do inquérito por questionário, por se tratar da técnica “de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral”.(Ferreira, 1984, p.167). Esta técnica permite, no entanto, perceber, através de respostas fechadas e semiabertas, as opiniões dos inquiridos relativamente às suas competências desenvolvidas.

Como foi referido anteriormente, foram utilizados dois tipos de instrumentos de recolha de dados:

- Inquérito por questionário, destinado aos grupos das crianças e dos pais;
- Inquérito por entrevista semi-dirigida, com base num formulário, destinado aos agentes educativos.

O inquérito por questionário (ver Anexo 3), além de questões referentes a informações gerais sobre os inquiridos (idade, sexo, habilitações, profissão, onde e com quem vivem), compreende:

- Cinco conjuntos de questões de resposta fechada.
- Oito questões de resposta aberta, nas quais se solicita opiniões mais extensas sobre aspetos relevantes: Projeto EIF, interesse pelas brincadeiras/jogos antigos, preferência do lugar/espço onde prefere executá-los.

No que concerne ao formulário que serviu de guião à entrevista aos agentes educativos (ver Apêndice 3), este foi estruturado do seguinte modo:

- Questões de âmbito geral sobre os entrevistados: idade, habilitações literárias, anos de docência, estabelecimento de ensino onde labora.
- Cinco questões abertas relacionadas com as relações interpessoais das crianças, orientação espacial, motricidade fina e global, atenção/concentração, noção de conceitos como passado, presente e futuro e, por último, avaliação geral.

3.4. - Procedimentos

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, foi estabelecido um primeiro contacto com a direcção da Associação RFB, na qual este trabalho se desenvolveu, para que se pudesse analisar em pormenor o projeto EIF. Neste contacto, foi entregue à direcção uma carta de apresentação, que solicitava a devida autorização para as pesquisas, bem como assegurava sigilo quanto à identificação dos intervenientes. Depois de aceite por parte desta associação, procedeu-se à planificação de um Programa de intervenção de sessões para a EIF, para que o nosso objeto de estudo tivesse uma linha orientadora sustentável. A par desta intervenção, foi construído um portfólio, do qual constam: fichas de inscrição de cada criança com a sua respetiva identificação; autorizações para que possam ser inquiridas no âmbito deste estudo; autorizações para que possam participar em exposições públicas; descrições das atividades; planificações das sessões; descrição dos vários jogos; jogos bailados; contos; adivinhas; provérbios; rimas; histórias sem fim; orações; execução de brinquedos, entre outros.

Procurámos que a intervenção produza algo nas crianças, não só ao nível das suas competências, mas também ao nível cultural e social, para que elas possam ter a oportunidade de aprender, deste modo, a valorizar todo o nosso património imóvel.

Num primeiro encontro com os pais das crianças, foi dado a conhecer a pretensão deste estudo, tendo-lhes sido explicadas razões do trabalho e a importância da sua participação voluntária. Para que ficassem esclarecidos, foi apresentado um trabalho em PowerPoint com os principais objetivos e a importância que este estudo teria na vida das suas crianças, não descurando, ainda, que o caráter da pesquisa era estritamente confidencial. De seguida, foi-lhes entregue a autorização, na qual constavam também os objetivos da pesquisa e o teor da entrevista/inquéritos para que tivessem liberdade de aceitar ou não. Caso optassem pela participação, deveriam assinar a referida autorização. Foi mantido um clima cordial e de respeito entre pesquisador e pais das crianças.

Paralelamente a este procedimento, foi feito um convite ao Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, para que houvesse, por parte daquele agrupamento, uma abertura e que a instituição desse o seu consentimento à realização de entrevistas a agentes educativos da comunidade que laborassem nas EB1 e JI que estas crianças frequentam. Na primeira fase, a resposta foi negativa, tendo-nos sido informado que todo este processo teria de passar pelo Ministério da Educação (ME), nomeadamente pela Direção Geral de Educação (DGE); seguidamente, houve a necessidade de elaborar a monitorização de inquéritos em meio escolar e enviar a mesma para a DGE. A resposta a este trabalho, apesar de tardia, foi positiva, mas este atraso teve como consequência o facto de esta dissertação, em vez de ser defendida no ano letivo de 2011/2012, fosse, com muito sacrifício, defendida só no ano letivo em curso (2012/2013).

Depois de uma fase de revisão de literatura especializada e de conceção e desenho do plano de investigação, foram elaborados inquéritos por questionário destinados às crianças e seus pais. Tratou-se de inquéritos a aplicar antes e depois da intervenção para, assim, averiguar as diferenças mais notórias ao nível do desenvolvimento das crianças. Do mesmo modo, foi elaborado um formulário de entrevista aos agentes educativos (professores titulares de turma).

Após a autorização da DGE, o Agrupamento em questão fez seguir para cada EB1 e JI a devida concessão da entrevista pretendida. Foram inquiridos os referidos agentes educativos - os professores titulares das turmas - que se mostraram muito prestáveis e responderam de uma forma cordial e precisa.

Para o efeito, o estudo será estruturado em torno das opiniões/percepções de três grupos distintos: um grupo de crianças, um grupo de pais e um grupo de professores.

A construção dos instrumentos de recolha de dados e a recolha dos mesmos decorreu entre os meses de outubro de 2011 e abril de 2013, após o aval por parte da Associação Rancho Folclórico

da Boidobra, do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã e dos pais das crianças participantes no Projeto Escola Infantil de Folclore.

Depois de recolhidos os dados, os mesmos foram objeto de tratamento estatístico, numa perspetiva descritiva.

Tendo em vista a melhor visualização e perceção dos dados, estes serão apresentados em tabelas e gráficos apropriados.

Capítulo IV-Resultados

4.1 Resultados dos inquéritos por questionário às crianças e seus pais

Neste capítulo, propomo-nos analisar e expor os dados recolhidos, devidamente arrumados em gráficos e tabelas ilustrativos, a partir dos quais procuraremos destacar os aspetos mais relevantes.

Para que a exposição não se torne muito extensa, procurou-se analisar e mostrar os resultados referentes às opiniões dos intervenientes em gráficos comparativos. Como existem questões comuns aos dois primeiros grupos (pais e crianças), estes serão apresentados num mesmo gráfico, tornando-se a sua leitura mais esclarecedora. As questões abertas serão apresentadas em tabelas descritivas para uma melhor leitura. Salientamos que as respostas repetidas não foram colocadas na tabela, por uma questão meramente organizativa.

Iniciámos querendo conhecer as habituais ocupações dos tempos livres das crianças antes da entrada na EIF. A resposta às questões “Quais são as tuas atividades de ocupação de tempos livres?”, colocada às crianças, e “Quais são as atividades dos tempos livres do seu filho”, colocada aos pais, podem ser observadas na Figura 7. Verificou-se que 20% das crianças como 33% dos pais referem: “ver TV”; é de facto a maior fatia de ocupação de tempos livres que têm, seguindo-se no entender de 20% das crianças “Integrar a EIF”; para 20% dos pais responderam, que fazia parte dos seus hábitos, “Brincar/jogar” enquanto 27% dos pais o afirmam só 13% das crianças dizem que o fazem. “Conversar com os amigos” 13% das crianças dizem que o fazem e 7% dos pais o confirmam. Por último, 7% das crianças referem fazer parte dos seus hábitos fazerem parte do Corpo Nacional de Escutas CNE, de salientar que existe um agrupamento de escuteiros nesta vila.

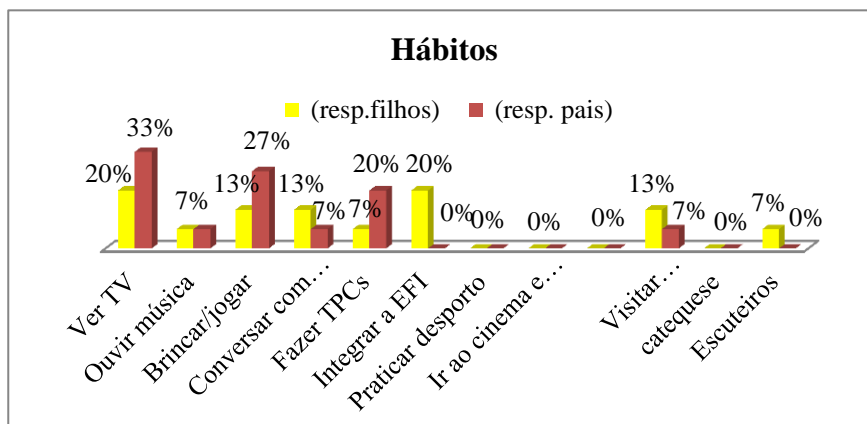


Figura 7- Hábitos das crianças

Depois da intervenção, colocámos a questão: “Depois de teres frequentado o projeto EIF, as tuas atividades de ocupação de tempos livres continuaram as mesmas?” Os resultados a esta questão podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3- Hábitos, OTL, modificadas

As OTLs são mesmas?	N1 crianças	%(N1)	N2 pais	%(N2)
Sim	3	20%	0	0%
Não	12	80%	15	100%
Total	15	100%	15	100%

A esta questão 80% das crianças e 100% dos pais responderam “não”. Verificámos que, em relação às atividades de ocupação de tempos livres, 27% das crianças e 47% dos pais referem que passaram a conhecer mais provérbios e adivinhas, assim como reconhecem que conversam mais com os amigos (27% e 7%, respetivamente), brincam mais com bonecas de trapo (20% de crianças e igual percentagem de pais) e saltam mais à corda (13% de crianças e igual percentagem de pais) (ver Tabela 4).

Tabela 4- Hábitos, o que se modificou

Se respondeste <u>Não</u> , o pensas que modificaste	N1 Crianças	%(N1)	N2 pais	%(N2)
Saltar mais à corda	2	13%	2	13%
Conversar mais com os teus amigos	4	27%	1	7%
Jogar mais vezes ao pião	2	13%	0	0
Jogar mais com bonecas de trapo	3	20%	3	20%
Conhecer mais provérbios e adivinhas	4	27%	7	47%
Gostar mais de construir os teus próprios brinquedos	2	13%	2	13%
Total	15	100%	15	100%

Saber a preferência dos objetos lúdicos do dia-a-dia das crianças é também analisar que brincadeiras estas mantêm; assim no questionário aplicado antes da intervenção, os resultados dos questionários orientam-nos para “bonecas”, “bolas”, “jogos”.

É interessante verificar, através desta análise, que, para além de passarem a maior parte dos seus tempos livres a ver televisão, as crianças têm preferência pelos seus objetos lúdicos, nomeadamente as bonecas, as bolas e os jogos. O livro é também considerado objeto lúdico; há cerca de 13% das crianças que gostam de ler, mas apenas 7% dos pais referem que as suas

crianças leem; o “computador”, que é referido por 13% dos pais como o seu brinquedo preferido, é referido por apenas 7% das crianças.

O projeto EIF só tem interesse e valor se as crianças que o frequentam assim o demostrem.

Ao tentar saber o que pensavam sobre o mesmo, avançámos com uma questão aberta, ao que as crianças responderam que se tratava de um espaço “muito divertido, fazemos jogos e tocamos instrumentos”, “é uma escola boa para as crianças aprenderem”, “fazemos coisas giras e divertidas”, “aprendemos jogos e canções novas” (ver Tabela 5).

Tabela 5- Opinião das crianças sobre o Projeto Escola Infantil de Folclore

Diz o que pensas que vai ser o Projeto Escola Infantil de Folclore
É uma boa escola para as crianças aprenderem
Fazemos coisas giras e divertidas
Aprendemos jogos e canções
Foi uma bela ideia
Aprendemos jogos e canções novas
Muito divertida, fazemos jogos, tocamos instrumentos tradicionais e dançamos

A mesma questão foi colocada aos pais, também em questão aberta, ao que afirmaram “tratar-se de um projeto muito interessante”, “que vai ajudar as crianças da comunidade a ter conhecimento das diversas atividades tradicionais”, que “vai ser muito bom para as nossas crianças se desenvolverem e perceber um pouco dos nossos antepassados e da nossa vila”, e que “este projeto vai dar a conhecer as vivências, jogos e brincadeiras de antigamente”; embora expressando-se de várias formas, podemos considerar as suas opiniões como sendo unânimes (ver Tabela 6).

Tabela 6- Opinião dos pais sobre o Projeto Escola Infantil de Folclore

Diga o que considera que vai ser o projeto Escola Infantil de Folclore?
Será uma boa escola para as crianças aprenderem, sendo uma mais-valia para a minha filha.
Penso que vai ser um bom projeto para as crianças que o frequentam.
Vai ser muito bom para as nossas crianças se desenvolverem e perceberem um pouco dos nossos antepassados e da nossa vila.
O projeto da EIF vai ser inovador em termos regionais, e vai despertar as crianças para as brincadeiras tradicionais infantis.
Este projeto vai incentivar as crianças para as vivências, jogos e brincadeiras de antigamente.
Penso que vai ser um projeto muito interessante.
Considero uma mais-valia para os nossos filhos viverem o passado.
Um projeto que vai ajudar as crianças da comunidade a ter conhecimento das diversas atividades tradicionais.
Penso que vai ser um projeto útil para as crianças, para aprenderem ao que os seus antepassados brincavam.
Uma possibilidade para as crianças experimentarem outras formas de brincar.

Quando colocada a mesma questão após um ano, na aplicação dos questionários aplicados depois da intervenção, as crianças responderam que “é uma escola onde aprendemos folclore e em que há jogos novos e brincadeiras que as crianças faziam antigamente”, “gosto de fazer as atividades e de brincar com os meus amigos”, “faço jogos divertidos com todos os meninos e ensinam-me como se brincava antigamente”, “foi uma boa iniciativa para nós” e “é bom porque aprendemos jogos e brincadeiras de antigamente”.

Relativamente à mesma questão, os pais responderam: “Sabia logo de princípio que era um projeto evolutivo e didático. Por isso a minha opinião mantém-se positivamente”, “em termos da cultura tradicional e das brincadeiras, noto a minha filha mais conhecedora”, “aumentou ainda mais o nosso interesse pelos jogos e atividades/brincadeiras de antigamente”.

Com o propósito de procurar conhecer os objetivos que cada criança pensa atingir com este projeto, bem como tentar saber quais os objetivos que os pais pensam que o filho iria atingir com a sua participação no mesmo, foi colocada uma questão que entendemos pertinente: “Qual o objetivo que pensas atingir com a participação neste projeto?” Das respostas das crianças, salienta-se que, para além de alguns quererem “ir para o rancho dos grandes”, outros há que queriam, de alguma forma, “saber como brincavam as crianças antigamente”; todavia, a maioria refere que quer “aprender coisas novas”, como, por exemplo, “aprender novas brincadeiras” e aprender a “tocar instrumentos tradicionais e dançar” (ver Tabela 7).

Tabela 7- Objetivos atingidos com a participação no Projeto

Qual o objetivo que pensa atingir com a participação neste projeto EIF
Ir para o rancho dos grandes
Aprender novas brincadeiras
Aprender coisas novas
Brincadeiras
Saber como é que as crianças brincavam antigamente
Aprender a tocar instrumentos
Aprender a dançar e a tocar instrumentos tradicionais

Tabela 8- Objetivos atingidos com a participação no projeto (opinião dos pais)

Que objetivo pensa que o seu filho irá atingir com a participação neste projeto?
Desenvolver um olhar cultural diferenciado.
Mais conhecimento.
Irá conhecer músicas tradicionais, bem como atividades antigas.
Aprender coisas novas
Brincar sem computadores.
Saber como é que as crianças brincavam antigamente.
Com a participação neste projeto, penso que a minha filha vai aprender, desta maneira, a forma como se brincava antigamente. Enriquecê-la-á.
Que possa continuar no Rancho Folclórico da Boidobra.
Irá compreender as diferenças entre as brincadeiras de hoje e de outrora e, assim, saber situar-se historicamente.
Aprender a tocar instrumentos musicais.
Uma infância mais saudável, sabendo os seus princípios.
Para ter mais conhecimentos, mesmo ao nível de fazer novas amizades. E na participação nos vários jogos que eu já me não lembro.
Irá aprender a brincar como nos tempos antigos.

As respostas dos pais são muito diferenciadas em relação às dos seus filhos. Estes referem a vontade para que a sua criança cresça e que possa “desenvolver um olhar cultural diferenciado”, e também que “irá compreender as diferenças entre as brincadeiras de hoje e de outrora e, assim, saber situar-se historicamente”. Aprender a “brincar sem computador” é também uma preocupação de alguns pais, como poderemos observar no Quadro 8.

Nos questionários aos pais, abordámos, na IV e última parte (esta só aplicada aos pais), a produção coletiva das vivências do povo, que pode ser um meio pelo qual as crianças

desenvolvem a interação entre os seus pares, bem como promovem os seus valores éticos, sociais e culturais. Assim, quisemos saber quais as competências e valores que os filhos poderiam partilhar ao frequentar o projeto EIF.

No que se refere ao nível ético, 67% dos pais afirmam que o “Bom/mau” será uma competência que poderão desenvolver (ver Figura 8).



Figura 8 - Competências desenvolvidas ao nível ético

Ao abordar o que pensavam as suas perceções ao nível do desenvolvimento social das crianças, 40% dos inquiridos dizem que referem a “capacidade de desenvolver a criatividade”, porque se trata de um projeto inovador, enquanto 27% fazem referência à “capacidade de desenvolver a imaginação” e 13% referem a “cidadania” como uma capacidade que eles poderão desenvolver ao participar neste projeto (ver Figura 9).

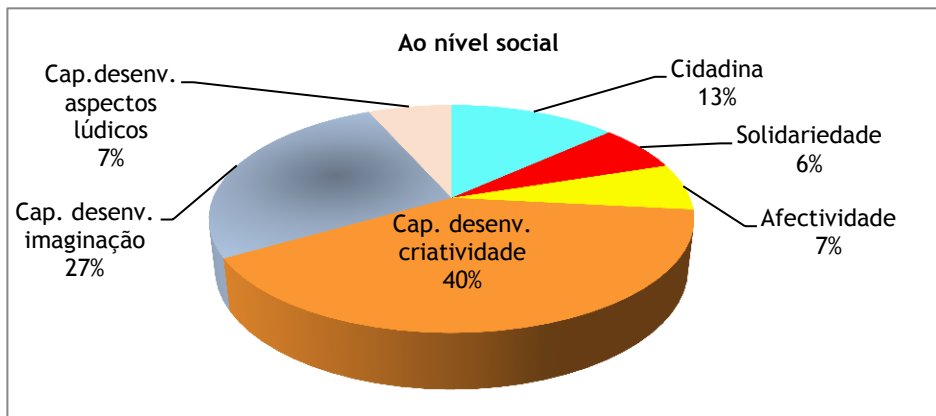


Figura 9 - Competências desenvolvidas ao nível social

Ao nível cultural, por se tratar também de um projeto multicultural, 40% dos pais afirmam que a capacidade desenvolvida será a “multicultura” proporcionada neste espaço; imediatamente a seguir, em termos percentuais, 33% dos inquiridos mencionam a capacidade desenvolver a “transmissão ao grupo” e 13% referem ainda a “capacidade de estimular o prazer pela oralidade” (ver Figura 10).

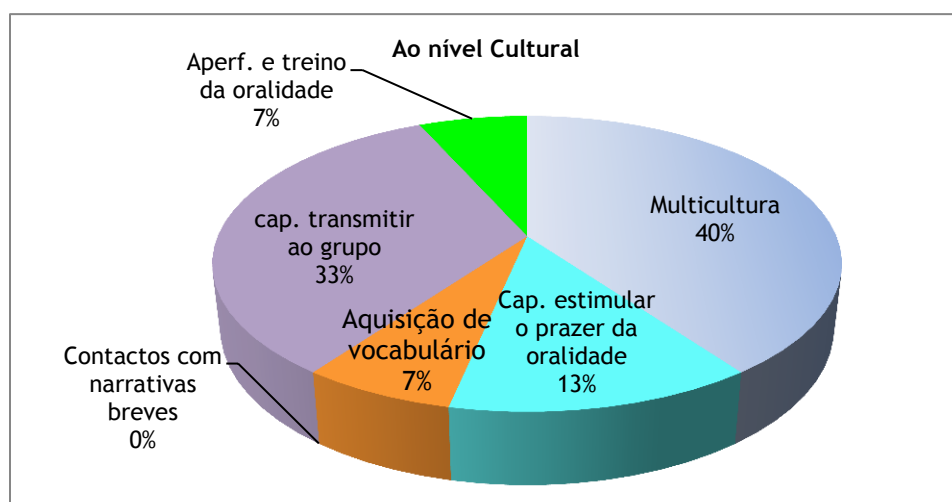


Figura 10- Competências desenvolvidas ao nível cultural

De facto, as brincadeiras e os jogos tradicionais proporcionaram às crianças grandes conhecimentos, nomeadamente por se tratar de algo pouco utilizado e que suscitou nelas muita curiosidade em aprender. Efetivamente, quando lhes foi colocada a questão “Tens gosto e curiosidade pelas brincadeiras/jogos de crianças de antigamente?”, reponderam que Sim na sua maioria, “Porque são giras e interessantes”, que gostam “mais dos jogos que se faziam antigamente do que dos de agora”, “Gosto de aprender”, “Gosto muito porque são jogos muito diferentes”. Houve crianças que responderam “Assim, assim”, “Para não estarmos sempre a jogar as mesmas brincadeiras”, “gosto das brincadeiras/jogos, das atividades que fazemos”, porque “as brincadeiras de antigamente são mais engraçadas do que as que há hoje em dia”. Posteriormente, nos questionários aplicados depois da intervenção foi colocada a questão: “Gostaste de aprender as brincadeiras/jogos das crianças de antigamente?”. Ao nosso pedido para que nos dessem a sua opinião, as crianças deram as seguintes respostas: “Sim, acho que é agradável, desaparecer do presente e passar ao passado de há muito tempo”, “porque as brincadeiras são muito diferentes das nossas”, “Sim, aprendi a fazer coisas que nunca tinha feito, por exemplo, tocar concertina e fazer bonecas de trapo”, “Sim, gostei de aprender porque não são jogos como os de agora”, “Sim, porque é bom reviver o passado”.

Desta forma, na IV parte dos pré e na III parte dos questionários aplicados depois da intervenção, respetivamente, para ambos os grupos de participantes (crianças/pais), é abordada a temática das brincadeiras e jogos. Enquanto nos questionários aplicados antes da intervenção pretendíamos saber quais as brincadeiras e jogos de que mais gostavam, que os divertiam mais, bem como o local, nos questionários aplicados depois da intervenção a nossa curiosidade vai no sentido de saber das brincadeiras e jogos que os participantes aprenderam na EIF, quais aqueles de que mais gostaram, que mais os divertiram e o local onde gostam mais de os fazer. Na opinião das crianças, no que se refere aos questionários aplicados antes da intervenção, as brincadeiras e os jogos de que mais gostam são: “jogo do lencinho”; “macaca”; “saltar à corda”; “ali está o bicho”; “as pedrinhas”; “brincar com o arco”; “pico-pico”; “andar de bicicleta”; “apanhadas”; “danças de roda”; “brincar com as amigas e com as bonecas” e “ ao faz de conta” (ver Tabelas 9 e 10). De salientar que este questionário começou a ser aplicado no início do projeto, altura em que as crianças tinham já contacto com as brincadeiras/jogos referenciados atrás.

Tabela 9- Brincadeiras e jogos de que as crianças mais gostam

Quais os jogos e brincadeiras de que gostas mais?
Jogo do lencinho, macaca e saltar à corda
“Pico-pico”, “ali está o bicho” e jogo das pedrinhas
Jogar à bola, raquetes, brincar com o arco, saltar à corda
Saltar à corda, “pico-pico”, escondidas
Apanhadas, corridas, jogar à bola e andar de bicicleta
“Pico-pico”, ali está o bicho e jogo das pedrinhas
Macaca, saltar à corda e danças de roda e cama do gato
“Indo eu”, saltar à corda e andar de bicicleta, “borboleta”
Brincar com amigas e bonecas e brincar ao faz de conta
Saltar à corda, brincar com as pedras e andar de bicicleta

Tabela 19- Brincadeiras e jogos que as crianças mais gostaram

Que jogos/brincadeiras gostaste mais de fazer e te divertiram mais? Porquê?
O jogo bailado “a borboleta”. Porque ando no meio.
O jogo bailado “o bichinho”. Porque no final caímos todos.
As brincadeiras de que eu gostei foram: jogos bailados porque nos divertem muito.
O que me diverte muito é o jogo bailado “bichinho”. Por causa da última parte.
O jogo bailado “o senhor do meio” porque dizemos “enxota” pardais.
Fazer bonecas de trapo.
Aprender a construir instrumentos. Porque gosto de construir coisas.
Saltar à corda e ao Lourenço-Lourenço e à cama do gato.
Saltar à corda. Porque quando posso conto os passos e divirto-me muito nos meus tempos livres.
“Pico-pico sardânico”. Porque gosto de beliscar as mãos dos meus colegas.
O jogo bailado “a borboleta”. Porque é fixe e engraçado.
Cantilenas. Porque são os mais divertidos.

As respostas dos pais são idênticas às das crianças, como poderemos observar nas Tabelas 11 e 12 a seguir apresentadas.

Tabela 11- Opinião dos pais sobre as brincadeiras e jogos

Presentemente, quais os jogos e brincadeiras de que o seu filho gosta mais?
Brincar às bonecas com as amigas, ao lencinho, à macaca e saltar à corda.
Gosta de todos desde que entre na brincadeira.
Jogar à bola, apanhadas.
Saltar à corda, apanhadas.
Apanhadas, corridas, jogar à bola e andar de bicicleta.
Jogo das apanhadas e escondidas.
Correr, saltar e jogar.
Jogar à bola, raquetes, etc.
Brincar com bonecas e ler.
Andar de bicicleta.
Todos.
Lencinho, macaca.
Saltar à corda e jogar computador.

Tabela 12- As brincadeiras que mais divertem os filhos

Qual a brincadeira com que o seu filho se diverte mais?	N
Canções e tocar instrumentos	2
Jogos ao ar livre e com outras crianças	3
Brincar com bonecas e amigas	2
Saltar à corda	1
Brincar ao ar livre	1
Diverte-se sempre. Seja qual for a brincadeira	2
Jogar à bola	2
Jogar à cama do gato	1
Lencinho	1

Para que o projeto fosse ao encontro das expectativas traçadas, quisemos saber se o “ambiente”, “os materiais utilizados” e o “apoio dos formadores”, entre outros aspetos, eram variáveis influenciadoras. Neste sentido, colocou-se a seguinte questão: “ Diz-nos o que te agradou e o que não te agradou na EIF”. Cada criança atribui 1 valor à que menos gostou e 5 valores à que mais gostou. A maioria das crianças (53%) refere que gosta de “tudo”, 20% referem as “atividades promovidas” e as “representações” efetuadas em instituições e/ou em público (ver Tabela 13).

Tabela 13- O que agrada e desagrada na EIF

Diz-nos o que te agradou e o que não te agradou na EIF	%
O ambiente	7%
Materiais e recursos disponíveis	0%
Apoio dos formadores	0%
Organização	0%
Atividades promovidas	20%
Disponibilidade e competência da equipa	0%
Nada	0%
Tudo	53%
Outra*	20%

*das representações em público

De acordo com os objetivos traçados para a nossa investigação, pretendemos conhecer a perceção dos pais sobre se as brincadeiras/jogos tornavam as crianças mais responsáveis e independentes. Todos os pais responderam afirmativamente, justificando que a “brincadeira ajuda a autonomizar as crianças”, promove a “interação com os colegas”, afirmando ainda:

“claro que sim, pois a brincar também se aprende”, e também que “o valor de respeito mútuo de antes que está presente nas brincadeiras/jogos é um valor que a vai acompanhar ao longo da vida, tornando-a mais responsável e independente. Respeitar é crescer!” Referem ainda que as “lengalengas as ajudam nos momentos de decisão”, que são “mais autónomos” e “responsáveis” (ver Tabela 14).

Tabela 14- Competências das brincadeiras/jogos

Será que as brincadeiras/jogos vão tornar o seu filho...?	N
Mais sociável com os companheiros	8
Mais responsável e independente	3
Mais concentrado/atento	1
Autónomo	1
Criativo	11

Na Tabela 15 podemos visualizar o que mais salientam os pais, expressando estas opiniões muito parecidas, daí a construção da mesma, uma vez que se trata de questões abertas.

Tabela 3- Responsabilidade e independência da criança (pais)

Será que as brincadeiras/jogos tornam o seu filho mais responsável e independente? De uma forma breve, justifique a sua resposta.
Sim. Para se aperceber do que há ao perder e ganhar.
Sim. As lengalengas ajudam-na, por exemplo, nos momentos de decisão.
Sim, tornam. Porque a brincadeira ajuda a autonomizar as crianças.
Sim. Fazem-na mais responsável. Com estes jogos aprendem muito e fazem com que seja mais responsável e independente.
Mais autónomo.
Sim. Claro que sim, pois a brincar também se aprende. O valor de respeito mútuo, que tanto está presente nas brincadeiras/jogos, é um valor que a vai acompanhar ao longo da vida, tornando-a mais responsável e independente; respeitar é crescer!
Sim. Começam a ser mais responsáveis.
Sim. Brincadeiras/jogos em que haja interação com os outros.
Sim. Ajuda-o a ser mais responsável.

Com base no velho ditado que diz “que o exemplo vem de casa”, pretendíamos saber se os pais estabelecem com os seus filhos um relacionamento estreito. Desta feita, colocámos a seguinte questão: “As brincadeiras/jogos que mantém como o seu filho são as que aprendeu outrora? Ou procura novos ensinamentos? Porquê?” A esta pergunta, 60% dos pais afirmam que sim, mas 40% dizem que não, como podemos verificar na Figura 11.

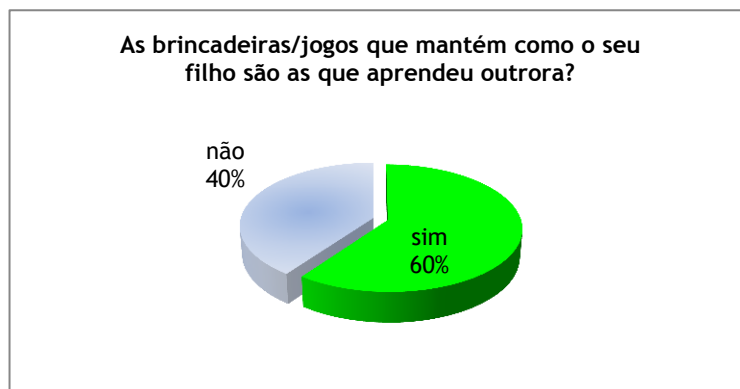


Figura 11- Manutenção das brincadeiras/ novos ensinamentos

Para além de responder afirmativa ou negativamente, cada inquirido justificou a sua resposta. Assim, os participantes que responderam “sim” adiantam que brincam “as brincadeiras que aprendi quando eu era nova”; “Realmente, eu ensinei-lhe o jogo do elástico e ela achou muito divertido”: Por seu lado, a justificação daqueles que responderam “não” prende-se com o facto de que “hoje em dia, as crianças brincam e jogam com muito mais coisas, que antigamente nós não tínhamos, embora as brincadeiras sejam parecidas, mas têm muito mais brinquedos e jogos”, mencionando ainda a importância de se comparar “algumas brincadeiras de antigamente e as de agora, para conhecer o antigamente e a atualidade” (ver Tabela 16).

Tabela 4- Manutenção das brincadeiras tradicionais/novos ensinamentos (pais)

As brincadeiras/jogos que mantém como o seu filho são as que aprendeu outrora? Ou procura novos ensinamentos? Porquê?
Sim. As que aprendi quando era criança.
Não. Porque hoje em dia as crianças brincam e jogam com muito mais coisas que, antigamente, nós não tínhamos, embora as brincadeiras sejam parecidas, mas com muito mais brinquedos e jogos.
Realmente, eu ensinei-lhe o jogo do elástico e ela achou muito divertido.
São as brincadeiras que aprendi quando era nova.
Sim.
Não.
Procurei novos ensinamentos como estes da escolinha. Porque em casa não tenho muito espaço para fazer alguns desses jogos e na escolinha pode fazer novas amizades com outras crianças.
Não. As brincadeiras que mantenho são as de hoje.
As duas opções. Porque, atualmente, existem também outros recursos, diferentes de outrora e por interesse da minha filha.
Algumas de antigamente e as de agora. Para conhecer o antigamente e a atualidade.

De facto, quando se aborda o tema aqui exposto, não é possível saber de que modo os intervenientes o percebem; assim, através de uma questão aberta perguntámos “se têm gosto e curiosidade pelas brincadeiras/jogos de criança de antigamente”, e porquê.

Tal como nas questões abertas anteriores, fomos formulando quadros para uma melhor leitura; as respostas repetidas não são colocadas. Existem casos de pais que responderam só “sim” ou “não”, sem apresentarem uma justificação; no entanto, notamos que são os pais que mais recorrem a esse tipo de respostas, pois as crianças vão respondendo “assim, assim”. Alguns exemplos de respostas a esta questão são os seguintes: “Sim. Porque eu acho que antigamente as crianças divertiam-se de maneira mais saudável”, “gosto de aprender” e ainda há quem responda que “Sim. Porque são giras e interessantes, e mais dos jogos que se faziam antigamente do que dos de agora”.

Quanto aos pais respondem afirmativamente, destacam-se os seguintes testemunhos: “Sim. Penso que a formação da pessoa passa por compreender que nem sempre se brincou desta maneira. E por despertar-me interesse por esta temática”, “Sim. Desta forma sim. Os jogos e as brincadeiras de antigamente são bastante saudáveis, visto que aprendem a conviver e a respeitarem-se uns aos outros. Fugindo aos jogos de consola e computador do séc. XXI”, “Sim. Eram brincadeiras mais saudáveis, as crianças sabiam brincar, hoje só sabem jogar computador”, “Sim. Interesso-me em perceber como, através das brincadeiras, se dá o desenvolvimento infantil em geral” (ver Tabelas 17 e 18).

Tabela 17- Curiosidade pelas brincadeiras de antigamente (crianças)

Tens gosto e curiosidade pelas brincadeiras/jogos de crianças de antigamente?
Sim. Porque são giras e interessantes, e mais dos jogos que se faziam antigamente do que dos de agora.
Gosto de aprender.
Sim. Gosto muito porque são jogos muito diferentes.
Assim, assim.
Sim. Para não estarmos sempre a jogar as mesmas brincadeiras.
Gosto das brincadeiras, dos jogos, das atividades que fazemos.
Sim.
Sim. Porque as brincadeiras de antigamente são mais engraçadas do que as que há hoje em dia.
Sim. Porque eu acho que antigamente as crianças divertiam-se de maneira mais saudável.

Tabela 18- Interesse pelas brincadeiras/jogos de crianças de antigamente (pais)

Tem interesse pelas brincadeiras/jogos de crianças de antigamente?
Sim. Tenho interesse pelas brincadeiras de antigamente, tínhamos outro tipo de brincadeira que eles agora não têm. Era benéfico que os aprendessem.
Sim. Antigamente brincava-se sem maldade. Hoje em dia há muita violência.
Sim. Faz-me reviver a infância.
Sim. Porque as brincadeiras eram melhores do que as de agora.
Sim. Penso que a formação da pessoa passa por compreender que nem sempre se brincou desta maneira. E por me despertar interesse por esta temática.
Não.
Sim. Desta forma sim. Os jogos e as brincadeiras de antigamente são bastante saudáveis, visto que aprendem a conviver e a respeitarem-se uns aos outros, fugindo aos jogos de consola e computador do séc. XXI.
Sim. Porque as brincadeiras de antigamente são mais engraçadas do que as que há hoje em dia.
Sim. São mais criativos.
É muito bom que as crianças e pais se apercebam de que as nossas brincadeiras eram mais saudáveis. Hoje em dia têm tudo e nem sabem brincar.
Sim. Interesse-me em perceber como, através das brincadeiras, se dá o desenvolvimento infantil em geral.
Sim. Brincadeiras mais saudáveis, as crianças sabiam brincar, hoje só sabem jogar computador.

Ao passar um ano de frequência na EIF, perguntámos às crianças se já se sentiam mais preparadas para falar sobre o projeto EIF, e se estiveram à vontade para o frequentar. 80% das crianças responderam que “sim” (ver Figura 12).

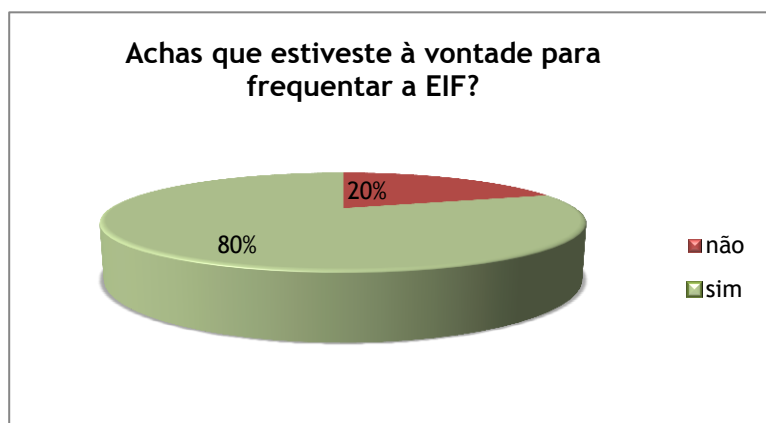


Figura 12 - Apto para frequentar a EIF

Depois de conhecermos os objetivos que as crianças pensam atingir e se estão à vontade para frequentar a EIF, foi-lhes perguntado o que gostavam mais na EIF. Nos questionários aplicados antes da intervenção, as crianças referem que gostam das danças e de brincar à vontade; nos questionários aplicados depois da intervenção, 33% das crianças ressaltam o gosto pela “repetição dos jogos” e 27% referem os “jogos bailados”. Relativamente aos pais, nos questionários aplicados antes da intervenção, 20% afirmam que as crianças gostam mais das “canções e poemas” e dos “novos conteúdos propostos pelos formadores”; já nos questionários aplicados depois da intervenção, 27% referem os “jogos bailados” e, ao que parece, a opinião mantém-se nos “novos conteúdos propostos pelos formadores” e “canções e poemas” (ver Figuras 13 e 14).

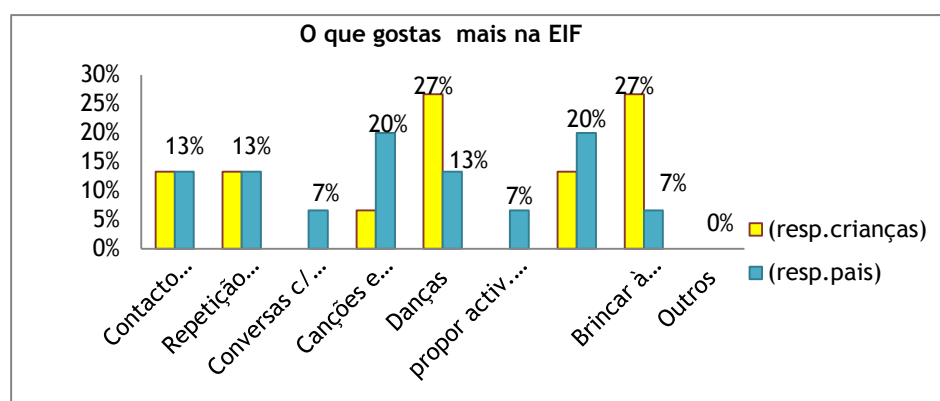


Figura 13- Preferências na EIF

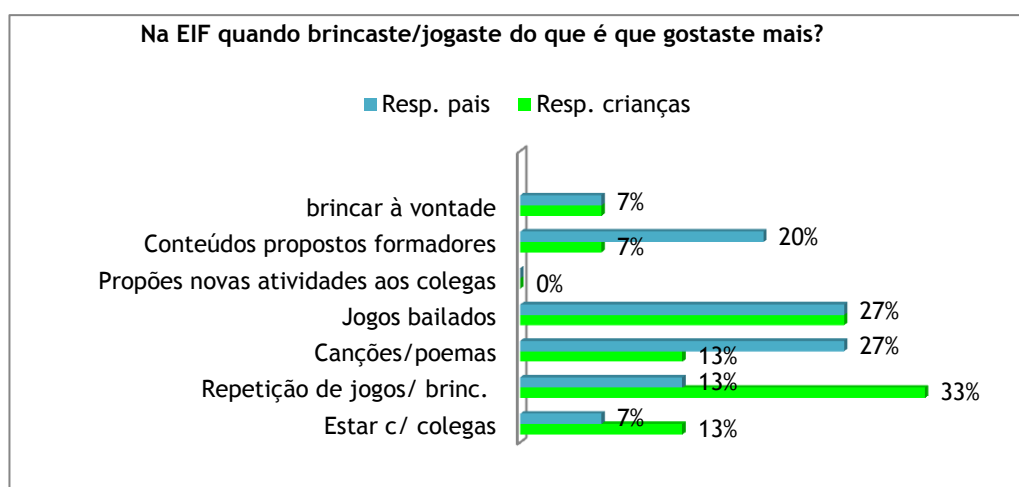


Figura 14 - Opções de preferência na EIF

Para este trabalho, há todo o interesse saber qual o lugar onde a criança gosta mais de fazer esses jogos e com quem. Assim, as crianças respondem na “rua” no “parque” com os “amigos”; quando se referem ao “parque”, temos de ressaltar que referenciam o “Parque Duppigheim” mais conhecido por parque de Merendas da Boidobra, que tem um enorme espaço verde com campos de jogos, um mini parque infantil, máquinas para fazerem ginástica, zona relvada, e que é procurado por muitas famílias do conselho e da cidade da Covilhã. No gráfico que apresenta as respostas à questão “qual o lugar onde gostas mais de brincar/jogar?”, tanto as crianças como os seus pais responderam na “rua” (ver Figura 15). Nos pós- questionários, a preferência das crianças recai sobre a “EIF” como o lugar preferido para realizar essas brincadeiras/jogos. De facto, o que se deseja é que estas crianças aprendam e que consigam transpor para o seu dia-a-dia os ensinamentos adquiridos, e, na opinião dos pais “Que sejam capazes de brincar sem recorrer com tanta frequência ao computador”.

De mencionar que, quando as condições atmosféricas assim o permitem, as crianças fazem as atividades da EIF na rua, espaço privilegiado para a execução desses jogos e brincadeiras.

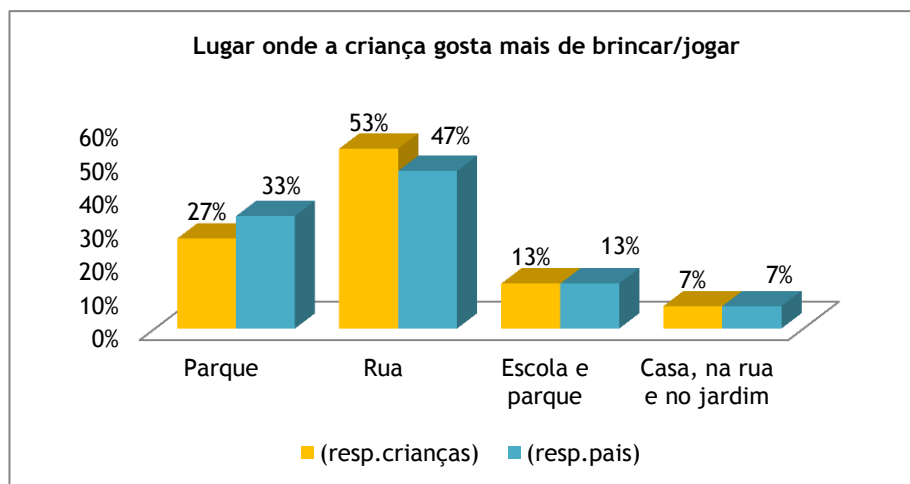


Figura 15- Local preferido para as brincadeiras/jogos

4.2 Análise de conteúdo das entrevistas aos agentes educativos

Na análise de conteúdo das entrevistas feitas aos agentes educativos, apurámos seis categorias, sendo elas: relações interpessoais; orientação espacial; motricidade fina e global; atenção/concentração; conceitos (passado, presente, futuro); avaliação global.

Esta será uma análise exterior ao projeto; como tal, e com a colaboração destes intervenientes, chegaremos a uma visão ainda mais concreta da problemática em estudo.

Na primeira parte destas entrevistas tratámos dados gerais, tais como: nome da instituição onde trabalha; nível educativo que leciona. Nos dados biográficos abordámos as seguintes variáveis: habilitações académicas e profissionais; anos de docência. Trata-se de profissionais da educação que trabalham, em média, há mais de vinte anos na sua área de formação, sendo que dois dos intervenientes possuem mestrado como grau de formação.

Na segunda parte, abordámos as relações interpessoais, e quisemos saber se houve alterações das crianças em relação aos seus pares, colocando a seguinte questão: “Na sua opinião, as crianças que se encontram a frequentar a EIF apresentam alguma alteração nas suas relações interpessoais com os seus colegas?”

As respostas dos entrevistados foram no sentido de que as crianças poderão beneficiar com essa participação; no entanto, vão respondendo que

“Não sei nas outras crianças, mas sei dizer, ao nível da aluna em questão, que era uma das crianças mais comunicativas mais extrovertidas que tinha na sala” (entr.nº4 cd nº2).

Outro entrevistado considera que

“Há muitas variáveis que entram, porque nós também trabalhamos muito essas questões aqui na pré-escola; às vezes é muito difícil, no fundo, é tudo o que eles vivem que os torna mais sociáveis ou não e é claro que, nesse sentido, a escola do rancho tem que beneficiar, porque é mais um contributo para a socialização deles, principalmente nesta idade, em que a socialização é muito importante, penso que sim, que deverá ter ou que terá influência” (entr.nº1 cd nº1).

“Em relação aos alunos que integram a EIF, trata-se de crianças que não são conflituosas e são muito comunicativas” (entr.nº2 cd nº1).

“Em relação às alunas que integram a EIF, acho que elas têm vivências diferentes dos outros meninos, em termos de relações pessoais, têm uma relação mais próxima, não são conflituosas, e dão mais valor à própria amizade e à relação que têm umas com as outras [...] o que eu notei é que são miúdas mais calmas, são miúdas com brincadeiras diferentes dos outros meninos, dão valor ao grupo e isso, eu acho que é uma coisa fundamental” (entr.nº3 cd nº1).

Todavia, um outro entrevistado afirma que

“Não posso dizer que achei grande diferença, essa criança que cá andou, já não anda, era uma criança que estava muito predisposta para o movimento e a dança” (entr.nº5 cd nº2).

Ao nível da melhoria na orientação espacial, consideramos que as transformações em relação à capacidade de orientação espacial das crianças possam ser notórias. Desta forma, a questão por nós levantada foi a seguinte: “Considera que as crianças que estão integradas neste projeto sofreram alguma transformação em relação à sua capacidade de orientação espacial?” Na generalidade, as respostas a esta questão vão no sentido de que a capacidade de orientação espacial das crianças evoluiu positivamente:

“Sei que tanto uma menina como a outra eram crianças com um bom desenvolvimento para o qual, com certeza, todas as vivências que elas têm contribuem. Uma das alunas destacava-se ao nível dos trabalhos aqui na pré-escola e a outra criança também era uma belíssima aluna, penso que sim, que poderá ter alguma influência” (entr.nº1, cd nº1).

“Como estavam no 1º ano, não deu muito para ver, uma vez que estava a decorrer. Mas acho que as danças no “rancho” ajudam a desenvolver a lateralidade, as crianças têm muita dificuldade, principalmente no 1º ano e, às vezes, até mais tarde” (entr.nº2, cd nº1). “É um aspeto que eu não consigo avaliar” (entr.nº3, cd nº1).

“Penso que sim. Porque tudo o que seja movimento e dança os ajuda a orientar e a saber ocupar o espaço e a saber movimentar-se nele, a aluna em questão era muito ágil e sabia ocupar muito bem o seu espaço, a sua posição perante os outros, isso ela sabia” (entr.nº4, cd nº2).

“Eu tenho a certeza absoluta que uma criança que não tenha tido uma aprendizagem precoce ao nível de movimento e coordenação através da música, acho que é extraordinário” (entr.nº5, cd nº2).

A terceira questão levantada por nós abordou as melhorias na motricidade fina e global resultante da prática das brincadeiras/jogos tradicionais. As crianças que frequentam o projeto EIF estão a aprender a construir os seus brinquedos, assim como jogam/brincam com as pedrinhas, pião, arco, saltar à corda, bonecas, bilharda, bugalhas, e ainda fazem jogos de roda ou bailados como: a borboleta, o senhor do meio e o Lourenço-Lourenço, entre outros.

Ao efetuar os seus próprios brinquedos, as crianças são levadas a desenvolver a sua motricidade fina e global. Deste modo, a nossa pretensão passa por saber se essa motricidade se alterou, e se os seus professores em sala de aula o notaram. De acordo com o reparo feito pelos entrevistados, trata-se de crianças que possuem já um bom nível de desenvolvimento da motricidade, havendo uma ou outra criança que ainda não atingiu este nível. Os seguintes excertos corroboram aquilo que afirmamos:

“São duas crianças com um bom desenvolvimento a esse nível, tanto uma como a outra e ao nível da motricidade fina não tinham qualquer problema” (entr.nº1, cd nº1). “Quanto a uma das crianças sim, ela faz normalmente tudo perfeitoinho, quanto à outra já assim não é, trata-se de uma criança muito esperta mas muito lenta. Mas se não estivesse frequentar, penso que ainda poderia ser pior” (entr.nº2, cd nº1).

“Em relação, às minhas duas alunas, desde sempre foram muito boas, as melhorias que posso dizer que notei, não são significativas porque sempre foram muito boas. Agora se me pergunta assim terá sido a formação que é dada em casa e uma vez que vocês estão mais alertados para isto e para estas situações, e uma vez que está a desenvolver este tipo de projeto, e a formação que é dada em casa apelando a este tipo de aspetos” (entr.nº3, cd nº1).

“É um pouco difícil saber se alterou por isso, eu não tenho forma de saber se alterou por isso, mas ela tinha uma motricidade fina e global muito boa. Isso, ela tinha, a lógica e a experiência diz-me que sim, que todas essas atividades poderão ter contribuído para isso, não posso dizer que foi o facto de... agora, não tenho dúvidas que esse tipo de experiências irá desenvolver a motricidade fina e global” (entr.nº4, cd nº2).

“Eu acho isto fantástico, este tipo de jogos, que muitas vezes são descurados hoje em dia, porque os jogos tradicionais, eu vejo os miúdos que não sabem saltar à corda bem, também são pequeninos é natural que não saibam saltar, mas, por exemplo, jogar à semana elas não sabem, nunca ouviram falar, nem viram o pião. São esses tipos de atividades que são muito importantes” (entr.nº5, cd nº2).

O tempo de atenção/concentração foi também trabalhado; com a aprendizagem de histórias sem fim, provérbios, trava-línguas e lengalengas, entre outras, as crianças aprendem, de uma forma geral, a estar mais concentradas e a desenvolver a sua capacidade de prestar atenção.

À questão colocada, para além de pretendermos saber se concordavam ou não, quisemos saber se “na sua opinião, considera que estas crianças alteraram a sua atenção/concentração?” e se houve melhoria.

Todas as respostas vão no sentido positivo, ou seja, as perceções dos agentes educativos entrevistados são de que os níveis de atenção/concentração das crianças aumentaram. De facto, afirmam:

“Concordo plenamente. Sem um grau de concentração um pouquinho mais elevado, é impossível continuar uma história que outro começou, todas essas atividades são fundamentais para a concentração, e a concentração é fundamental para a escola como qualquer tipo de aprendizagem, de forma que sim” (entr.nº1, cd nº1).

“São duas crianças que aprendem bem, embora uma delas é muito lenta mas aprende muito bem, se realmente terá sido esse facto visto tê-los conhecido mesmo neste ano, não tenho dados que a possa ajudar” (entr.nº2, cd nº1).

“Concordo perfeitamente. [...] O que significa que o facto de elas terem entrado nesta “escolinha” continuou o trabalho que elas têm intrinsecamente, se estivesse a falar de outros aluno que tivessem entrado e que eu visse mas, de facto, elas são muito boas em tudo, acho que a “escolinha” deve continuar e essa questão da concentração é o facto de estarem já noutro ano e os níveis de concentração estejam a melhorar” (entr.nº3, cd nº1).

“Concordo. Tudo o que tenha a ver com linguagem, com histórias, que tenha um seguimento que nos levam a, A mais B e de B para C, tudo isso ajuda a manter a atenção da criança para saber qual é o resultado final, o trava-língua e as lengalengas ajudam o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem de nova palavras, etc.” (entr.nº4, cd nº2).

“Sim. Como sabe, a memória é uma coisa que se treina e quanto mais cedo se começar treinar a memória, melhor e é através dessas lengalengas e trava-línguas que eles acabam por achar piada e vão memorizando. [...] Mais fácil através da canção e do achar piada das palavras a rimar com as outras, é essencial para isso” (entr.nº5, cd nº2).

Na quinta questão, tratámos de saber se a aquisição de conceitos como passado, presente e futuro tinha sido feita pelas crianças da EIF. Sendo assim, colocou-se a seguinte questão: “Considera que para estas crianças os conceitos, passado, presente e futuro foram adquiridos?”. A este propósito, as respostas não colhem a unanimidade dos entrevistados, pois enquanto uns consideram que as crianças apreendem, com mais facilidade, esses conceitos, outros entendem que, na idade em que as crianças em questão estão, é ainda cedo para trabalhar estes conceitos.

“Nesta idade, é talvez dos conceitos mais difíceis de perceberem [...] Não quer dizer que o que fazem na escola do rancho os não ajude a subir mais um degrau mais que os outros, o que eu digo é que nesta idade é muito difícil ter esse conceito de tempo, principalmente o conceito de tempo histórico que é muito alargado” (entr.nº1, cd nº1).

“Penso que terão mais facilidade em aprender esses conceitos. Penso que sim, por exemplo, eles se virem uma pessoa trajada com um fato mais antigo, têm mais facilidade em identificar, visto que estão mais familiarizados com essas situações que os restantes alunos que não têm essas vivências” (entr.nº2, cd nº1).

“Eu, em relação a essa questão, e tendo conhecimentos que essa noção de espaço é muito complicada no primeiro ciclo, noto perfeitamente que há uma evolução relativamente ao passado quando elas não frequentavam, porque, talvez sejam das poucas crianças que... e não estamos a falar em tempos verbais, estamos a falar de situações que aconteceram no

passado e elas conseguem confinar aquele ato, aquela situação a uma época que já lá vai e não é de ontem, já lá vai a um tempo largo, um espaçamento mais longínquo o que outras crianças não conseguem fazer” (entr.nº3, cd nº1).

“Sim. Na aluna em questão sim” (entr.nº4, cd nº2).

“Penso que não essa parte que não” (ent.nº5, cd nº2).

No âmbito avaliativo geral, era nossa pretensão averiguar até que ponto estas crianças se distinguíam das restantes da sua classe, pelo que colocámos a seguinte pergunta. “Considera haver melhorias nos resultados de avaliação das crianças que frequentam a Escola Infantil de Folclore?” Destacam-se as seguintes respostas:

“Acho que elas, tendo uma boa avaliação como tiveram no final do ano, terão sido ajudadas por tudo, inclusive pela escola Infantil de folclore” (entr.nº1, cd nº1).

“Realmente as vivência nestes grupos [...] o dar valor ao nosso passado, tentando saber o que as pessoas faziam, cantavam, o que vestiam, essas coisas todas, [...] eles referem muita vez o rancho para dar exemplo de algo que se esteja a passar na aula” (entr.nº2, cd nº1).

“Em relação a mim, acho que sim. Porque vivemos numa época conturbada, onde as tecnologias invadiram as nossas casas, eu, para além de de louvar estas atividades, elas são uma mais-valia na formação das crianças. Crescem com valores da terra, como eu costumo, dizer são valores onde os miúdos aprendem a moralidade, integridade, honestidade, acabam por estar presentes, porque é um núcleo que se entreajudam e não estão virados para as tecnologias que os isolam Para mim, a “Escola Infantil de Folclore”, assim como outras atividades que acabam por trabalhar estas noções, para mim são ótimas, porque é disto que as nossas crianças precisam. Não é de jogos informáticos que as nossas crianças precisam”(entr.nº3, cd nº1).

“Aproveito para acrescentar que as duas alunas em questão são duas alunas que se entretêm com mais facilidade em tempos mortos e que rapidamente encontram mais que fazer à sua volta do que miúdos que estão nitidamente ligados a jogos informáticos, faltam-lhes aquilo e não têm imaginação e elas têm imaginação” (entr.nº3, cd nº1).

“É um pouco difícil eu poder responder a essa pergunta. Como sabe, a aluna em questão era uma menina muito característica, muito típica, muito ela. Agora não lhe posso dizer. Mas como profissional da educação, tenho a certeza que todas essas atividades que são desenvolvidas no rancho e na vossa Associação fazem muito bem a qualquer tipo de criança, isso, eu tenho a certeza, com certeza que irá valorizar e melhorar a atenção da criança e o seu desempenho, uma mais-valia sempre e, além disso, estão a pô-las em contacto com coisas nossas” (entr.nº4, cd nº2).

“Sim, na avaliação sim. Valorizava muito o convívio entre as pessoas, ela achava muito interessante falar das pessoas, comentava sempre quem estava” (ent.nº5, cd n2).

Capítulo V- Discussão

Para os investigadores, existe um reconhecimento de que todos os jogos são importantes na vida de qualquer criança. Assim como os “jogos eletrónicos, também os jogos tradicionais promovem o desenvolvimento cognitivo, na medida em que proporciona a aquisição de informações, transformando os conteúdos do seu pensamento, desenvolvendo desta forma habilidades que poderão ser reelaboradas e reconstruídas. O desenvolvimento cognitivo está ligado diretamente à atividade combinatória, à criatividade e ao contexto-cultural, onde cada indivíduo está inserido” (Rosado, 2011, p. 11).

Concluimos que temos três vertentes de avaliação e interesse, ao nível pedagógico, comunitário e social.

Ao nível pedagógico foram realizadas exposições na escola Secundária Frei Heitor Pinto na cidade da Covilhã, no ano letivo de 2011/2012, na Escola Internacional da Covilhã, na Escola Básica da Boidobra, pertencente ao Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, e, ainda, na Escola Básica do Dominguiso, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Tortosendo, no presente ano letivo de 2012/2013.

Nas escolas, o interesse pedagógico recai, principalmente, nas disciplinas de história ou estudo do meio, educação física, português, matemática e psicologia. O interesse pedagógico recai, igualmente, sobre o comportamento, postura, autoavaliação. O jogo deve ser perspectivado enquanto interesse de intervenção comunitária, com projetos inovadores, como, por exemplo, a EIF, onde as crianças estabelecem relações de interajuda e interação com os seus pares e formadores, desenvolvendo, neste sentido, um processo de socialização saudável e ainda o interesse por parte das associações da vila.

Ao nível social, é de salientar a importância, por parte da comunicação social, sobre este mesmo projeto, nomeadamente a Televisão pública “RTP”, que, por três vezes, foi veículo de divulgação. A primeira teve lugar no programa “Portugal no Coração”, em dezembro de 2011, onde foi feita a apresentação do projeto. Posteriormente, em 29 de abril de 2013, o projeto foi noticiado no programa de informação “Jornal da Tarde” e, no dia 30 do mesmo mês, o mesmo aconteceu no “Portugal em Direto”, aquando da exposição na EB1 da Boidobra. Simultaneamente, foram feitos *workshops*, onde as crianças que fazem parte da EIF representaram, para toda a comunidade escolar, alguns dos ensinamentos aprendidos.

Na discussão que aqui se apresenta, iremos analisar cada objetivo de acordo com as respostas obtidas, quer através dos questionários aplicados às crianças e seus pais, quer através das entrevistas feitas aos agentes educativos.

No primeiro objetivo, propusemo-nos mostrar como se pode promover o desenvolvimento da criança através do jogo tradicional infantil ao nível: motor, de destreza, cognitivo, social, emocional, afetivo, cultural e ético.

Salientamos os hábitos da ocupação de tempos livres e tanto as crianças como os seus pais reconhecem que a televisão lhes rouba a maior parte do tempo, como poderemos observar na Figura 7. No entanto, na Tabela 3, podemos verificar que os mesmos intervenientes admitem que as ocupações de tempos livres se modificaram com a entrada na EIF. A esta questão, 100% dos intervenientes responderam afirmativamente.

Com este objetivo, pretendemos mostrar que se pode promover desenvolvimento na criança através dos jogos tradicionais infantis, pois estas passaram a conhecer mais provérbios e adivinhas, reconhecem que conversam mais com os amigos, brincam mais com a corda, com bonecas de trapos e com o pião, bem como passaram a construir os seus próprios brinquedos, segundo a Tabela 4 dos resultados.

As brincadeiras e jogos de que as crianças mais gostaram foram os jogos bailados ou de roda. As razões são diversas: “porque ando no meio”, “porque caímos todos”, “porque dizemos enxota pardais”. Consideramos que estas preferências expressas pelas crianças estão relacionadas com a destreza física explícita neste tipo de jogos e com a musicalidade necessária que lhes dá grande alegria e liberdade de expressão. Os pais, nesta questão, apontam os jogos ao ar livre e com outras crianças, sendo a rua o lugar preferido para elas os praticarem.

Ainda em relação a este objetivo, quando questionámos os pais sobre a abordagem de produção coletiva das vivências do povo, que, no nosso entender, pode ser um meio pelo qual a criança desenvolve a interação com os seus pares, bem como promove os seus valores éticos, sociais e culturais, dizem-nos que os valores que os filhos poderão desenvolver são a nível ético (67% responderam à questão bom/mau) uma competência a desenvolver, ao nível social, 40% acreditam na capacidade de desenvolver a criatividade, e 27% dos pais apontam a capacidade de desenvolver a imaginação. Neste projeto, as crianças são também orientadas para que, a partir do que foram aprendendo até então, sejam capazes de recriar novas ideias. A cidadania é referenciada por 13% dos pais como uma mais-valia para os seus filhos. Ao nível cultural, trata-se

de um projeto multicultural, questão referida por 40% dos inquiridos, enquanto 33% referem a capacidade de desenvolver a “transmissão ao grupo” e 13% referem a “capacidade de estimular o prazer pela oralidade”. Estes resultados podem ser consultados nas Figuras 9, 10 e 11, respetivamente.

Os agentes educativos reforçam que, na EIF, estas crianças trabalham muitas variáveis que são também trabalhadas nas escolas, mas, “no fundo, é tudo o que eles vivem que os torna mais sociáveis ou não, é claro que, neste sentido, a EIF tem de beneficiar, porque é um contributo para a socialização deles, principalmente nesta idade, em que a socialização é muito importante”, “trata-se de crianças que não são conflituosas, e são muito comunicativas” (entr.nº2 cd nº1), possuem já um bom nível de desenvolvimento da motricidade”. Os agentes educativos são também de opinião que “todas essas atividades poderão ter contribuído para um bom desenvolvimento, isso não tenho dúvidas que esse tipo de experiências irá desenvolver a motricidade fina e global” (entr.nº4,cd nº2).

As crianças e respetivos pais abordam a interação de uma forma bastante positiva, as crianças gostam de brincar na rua com os amigos, os pais confirmam e os agentes educativos reforçam que “é mais um contributo para a socialização, principalmente nesta idade” (entr.nº1 cd nº1). Em relação às crianças que integram a EIF, “acho que têm vivências diferentes dos outros meninos, em termos de relações pessoais, são mais próximas, não são conflituosas, e dão mais valor à própria amizade e à relação que têm umas com as outras [...] dão valor ao grupo, acho que é uma coisa fundamental” (entr.nº3 cd nº1).

Neste projeto, para além de aprenderem as brincadeiras e jogos (pedrinhas, pião, arco, saltar à corda, bonecas, bilharda, bugalhas, jogos bailados), as crianças aprendem também a construir os seus brinquedos. Ao efetuar os seus próprios brinquedos, são levadas a desenvolver a sua motricidade fina e global. Com efeito, sabemos, através do reparo feito pelos entrevistados, que essa motricidade se alterou. Trata-se de crianças que possuem já um bom nível de desenvolvimento da motricidade. “Quanto a uma das crianças, faz normalmente tudo perfeito, quanto à outra já assim não é, trata-se de uma criança muito esperta mas muito lenta, mas se não estivesse a frequentar, penso que ainda poderia ser pior” (entr.nº2, cd nº1). “Desde sempre foram muito boas, as melhorias que posso dizer que notei, não são significativas. A formação dada em casa, e uma vez que os pais estão mais alertados para estas situações, contribui para o desenvolvimento geral da criança” (entr.nº3, cd nº1). A lógica e a experiência dizem-me que todas essas atividades poderão ter contribuído para esse desenvolvimento, [...] agora não tenho dúvidas que esse tipo de experiências irá desenvolver a motricidade fina e global” (entr.nº4, cd nº2). “Acho fantástico estes tipo de jogos que muitas vezes são descurados, eu vejo os miúdos que não sabem saltar à corda, como são pequeninos é natural que não saibam saltar, mas por

exemplo, jogar à semana elas não sabem, nunca ouviram falar, nem viram o pião. São esses tipos de atividades que são muito importantes” (entr.nº5, cd nº2).

Através da literatura popular infantil, a capacidade de desenvolver o tempo de atenção/concentração melhora, sendo esta mais uma das atividades que as crianças têm na EIF. Na opinião dos agentes educativos, “Sem um grau de concentração um pouquinho mais elevado é impossível continuar uma história que outro começou, todas essas atividades são fundamentais para a concentração, e a concentração é fundamental para a escola como qualquer tipo de aprendizagem (entr.nº1, cd nº1). “O facto de elas terem entrado nessa “escolinha” deu continuidade ao trabalho intrínseco, elas são muito boas em tudo, acho que a “escolinha” EIF deve continuar e essa questão da concentração é pela razão de estarem já noutra ano e os níveis estejam a melhorar” (entr.nº3, cd nº1). “Tudo o que tenha a ver com linguagem, com histórias, que tenha um seguimento que nos leva a, A mais B e de B para C, tudo isso, ajuda a manter a atenção da criança para saber qual é o resultado final, o trava-língua e as lengalengas ajudam o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem de nova palavras, etc. (entr.nº4, cd nº2). “A memória é uma coisa que se treina e quanto mais cedo se começar a treinar a memória melhor, é através dessas lengalengas e trava-língua que elas acabam por achar piada e vão memorizando” (entr.nº5, cd nº2).

Com o segundo objetivo, pretendemos verificar até que ponto é proporcionado um aumento de conhecimento do mundo em relação ao meio social onde reside, dando oportunidade de conhecer a sua localidade, através da desconstrução do conceito de folclore.

Para os pais das crianças, “trata-se de um projeto que vai ajudar as crianças da comunidade a ter conhecimento das diversas atividades tradicionais”, e que é um projeto “inovador em termos regionais despertá-las para as brincadeiras tradicionais”. As crianças responderam que “é bom saber como as suas homónimas brincavam antigamente”.

As brincadeiras e os jogos tradicionais trouxeram grandes conhecimentos às crianças envolvidas, nomeadamente por se tratar de algo pouco utilizado e que mereceu, por parte destas crianças, muita curiosidade em aprender, acharam-nas “giras e interessantes”, e gostam “mais dos jogos que se faziam antigamente do que dos de agora”, “são jogos muito diferentes”, porque “as brincadeiras de antigamente são mais engraçadas do que as que há hoje em dia”, “acho que é agradável, desaparecer do presente e passar ao passado de há muito tempo”, “porque as brincadeiras são muito diferentes das nossas”, “aprendi a fazer coisas que nunca tinha feito, por

exemplo, as bonecas de trapo”, “gostei de aprender porque os jogos não são como os de agora”, e “porque é bom reviver o passado”.

Desta forma, em ambos os questionários (aplicados às crianças e aos pais) são tratadas as brincadeiras e jogos; a nossa curiosidade vai no sentido de saber quais foram as que as crianças aprenderam na EIF e quais as de que mais gostaram, que as divertiram e o local onde gostam mais de o fazer. Na opinião das crianças, as brincadeiras e os jogos de que mais gostam são: “jogo do lencinho”; “macaca”; “saltar à corda”; “o jogo das pedrinhas”; “brincar com o arco”; “pico-pico”; “andar de bicicleta”; “apanhadas”; “danças de roda”; “jogos bailados”; “ali está o bicho”; “brincar com as amigas e com as bonecas”; e “ao faz de conta””. O local preferido para estas atividades é a “rua”. Os pais partilham da mesma opinião, tanto no que se refere ao local, como às brincadeiras e jogos preferidos pelas crianças.

Ao serem abordados no sentido de sabermos se as brincadeiras e jogos que mantêm com os filhos são os que aprenderam outrora, 60% dos inquiridos responderam afirmativamente; os restantes apontam para novos ensinamentos devidos aos recursos que existem atualmente, e outros inquiridos ainda referem que tanto uns como outros são necessários ao desenvolvimento da criança.

O interesse pelas brincadeiras e jogos de antigamente interessam tanto aos pais como aos filhos. Os filhos dizem que “são giras e interessantes”, e que “gostam mais dos jogos que se faziam antigamente do que os de agora”, “que antigamente as crianças divertiam-se de maneira mais saudável”. Os pais dizem-nos: “desta forma sim, os jogos e as brincadeiras de antigamente são bastante saudáveis, visto que [as crianças] aprendem a conviver e a respeitarem-se uns aos outros, fugindo aos jogos de consola e computador do séc. XXI”; “Penso que a formação da pessoa passa por compreender de que nem sempre se brincou desta maneira. E por despertar interesse por esta temática”.

Com o terceiro objetivo, a pretensão foi mostrar até que ponto se contribuiu para estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima, confiança e valorizando a sua identidade e as suas raízes.

As representações em público que as crianças fazem, nomeadamente em escolas, vêm desenvolver atitudes na relação com os outros; a sua autoestima e confiança vêm ao de cima de uma forma positiva, pois conseguem representar de forma muito própria a identidade e as suas raízes.

No que diz respeito ao grau de satisfação das crianças em relação ao que foi proposto do projeto, 53% gostaram de tudo; é de referir que 20% gostaram das atividades promovidas, nomeadamente as representações em público, demonstrando muito à-vontade para o fazer, como pôde ser visto no “Jornal da Tarde” da RTP, no dia 29 de abril de 2013, e no programa “Portugal Direto” da mesma estação, que foi para o ar no dia 30 de abril de 2013, aquando de uma exposição feita na EB1 da vila da Boidobra, com o tema “Desenvolver Competências a Brincar”.

Quando as crianças afirmam que é “agradável desaparecer do presente e passar às vivências de outrora”, estão a demonstrar que valorizam a sua identidade e as suas raízes. De acordo com este objetivo, os pais, inicialmente, previam que as brincadeiras e jogos tradicionais iriam tornar os seus filhos mais responsáveis, mais independentes, concentrados, autónomos e criativos, tendo a maioria referido este último aspeto. Um ano após terem respondido à mesma questão, os pais reforçam e justificam que “as brincadeiras as ajudam a automatizar”, “tornando-as mais responsáveis e independentes”, “a brincar também se aprende e o valor do respeito mútuo que tanto está presente nas brincadeiras/jogos, é o valor que as vai acompanhar ao longo da vida, tornando-as mais responsáveis e independentes, respeitar é crescer!”.

Numa outra questão colocada, procurámos saber se a brincadeiras que estabelecem com os filhos são as que aprenderam outrora, ou se procuram novos ensinamentos. OS inquiridos responderam que “a formação da pessoa passa por compreender que nem sempre se brincou desta maneira”, “os jogos e as brincadeiras de antigamente são bastante saudáveis”, “visto que aprendem a conviver, fugindo aos jogos de consola e de computador do século XXI”, “interesse-me em perceber como, através das brincadeiras, se dá o desenvolvimento infantil em geral”.

O projeto em análise teria de ser colocado à opinião tanto das crianças e seus pais, como dos agentes educativos. Depois de um ano em atividade, os participantes entendem que se trata de um projeto “interessante”, no sentido de ser “inovador em termos regionais, de despertar as crianças para as brincadeiras tradicionais infantis”; “desenvolver um olhar cultural diferenciado”; “Vive-se uma época conturbada, onde as tecnologias invadiram as nossas casas, estas atividades são uma mais-valia na formação das crianças. Crescem com valores da terra, onde aprendem a moralidade, integridade, honestidade e acabam por estar presentes, porque é um núcleo que se entreaajuda e não estão viradas para as tecnologias que as isolam, a EIF, assim como outras atividades, acaba por trabalhar neles estas noções de que precisam”.

Num último objetivo procurou-se constatar como se desenvolvem e estruturam as noções de tempo e espaço em relação aos jogos estudados.

Nas questões propostas aos pais das crianças, fomos perguntando qual era o objetivo que os seus filhos iriam atingir com a participação neste projeto EIF e as respostas são unânimes, no sentido de “que o filho desenvolva um olhar cultural diferenciado” e a “compreensão entre as brincadeiras de hoje e as outrora, e saber situar-se historicamente”.

Os agentes educativos consideram que as crianças que estão integradas neste projeto sofreram algum tipo de transformação em relação às capacidades de orientação espacial, “sei que tanto uma menina como a outra eram crianças com um bom desenvolvimento, para o qual com certeza todas as vivências que elas têm contribuem para um bom desenvolvimento. Uma das alunas destacava-se ao nível dos trabalhos aqui na pré-escola, a outra também era uma belíssima aluna, penso que poderá ter alguma influência” (entr.nº1, cd nº1). “Eu tenho a certeza absoluta que uma criança que tenha tido uma aprendizagem precoce ao nível de movimento e coordenação através da música é mais perspicaz, acho que é extraordinário” (entr.nº5, cd nº2), “as danças de roda ajudam a desenvolver a lateralidade”(entr.nº2, cd nº1).

Ao estarmos a tratar de brincadeiras e jogos do início do século XX, entendemos que os conceitos de passado, presente e futuro foram, de alguma forma, sido adquiridos pelas crianças da EIF. No entanto, na opinião dos agentes educativos, “nesta idade é talvez dos conceitos mais difíceis de perceber [..] Não quer dizer que o que fazem na escola do rancho os não ajude a subir um degrau mais que os outros, o que eu digo é que, nesta idade, é muito difícil ter esse conceito de tempo, principalmente o conceito de tempo histórico, que é muito alargado” (entr.nº1, cd nº1), “Penso que terão mais facilidade em aprender esses conceitos. Penso que sim, por exemplo, elas, se virem uma pessoa trajada com um fato mais antigo, têm mais facilidade em identificar, visto que estão mais familiarizadas com essas situações que os restantes alunos que não têm essas vivências” (entr.nº2, cd nº1). “A noção de espaço é muito complicada no primeiro ciclo, noto perfeitamente que há uma evolução relativamente ao passado quando elas não frequentavam, porque talvez sejam das poucas crianças que, [...] e não estamos a falar em tempos verbais, estamos a falar de situações que aconteceram no passado e elas conseguem confinar aquele ato, aquela situação a uma época que já lá vai e não é de ontem, um espaçamento mais longínquo, o que outras crianças não conseguem fazer” (entr.nº3, cd nº1), “Sim. Na aluna em questão sim” (entr.nº4, cd nº2). “Penso que não, essa parte que não” (entr.nº5, cd nº2).

No âmbito avaliativo geral, houve uma melhoria nos resultados de avaliação das crianças em estudo. Com efeito, os agentes educativos referem: “acho que elas, tendo uma boa avaliação como tiveram no final do ano, terão sido ajudadas por tudo, inclusive pela EIF” (entr.nº1, cd nº1). “Porque vivemos numa época conturbada, onde as tecnologias invadem as nossas casas, estas atividades da EIF, para além de as louvar, são uma mais-valia na formação das crianças. Crescem com valores da terra, como eu costumo dizer, são valores onde os miúdos aprendem a

moralidade, integridade, honestidade, acabam por estar presentes, porque é um núcleo “RFB” que se entreaajuda e não estão virados para as tecnologias que os isolam. Para mim, a “EIFI” assim como outras atividades que acabam por trabalhar estas noções, é ótima porque é disto que as nossas crianças precisam. Não é de jogos informáticos que as nossas crianças precisam”. [...] “Aproveito para acrescentar que as duas alunas em questão se entretêm com mais facilidade nos tempos mortos e que rapidamente encontram mais que fazer à sua volta do que miúdos que estão nitidamente ligados a jogos informáticos, falta-lhes aquilo e não têm a imaginação e elas têm” (entr.nº3, cd nº1), “como profissional da educação, tenho a certeza que todas essas atividades que são desenvolvidas na vossa associação fazem muito bem a qualquer tipo de criança, eu tenho a certeza de que irá valorizar e melhorar a atenção e o seu desempenho, uma mais-valia e, além disso, estão a pô-las em contacto com coisas nossas” (entr.nº4, cd nº2). “Sim, na avaliação sim. Valorizava muito o convívio entre as pessoas, comentava sempre quem estava” (ent.nº5, cd nº2).

Conclusões

Queremos aqui deixar registado que nos deparámos, ao longo deste projeto, com algumas dificuldades, visto tratar-se de uma área muito sensível. Pensamos que fica mais uma porta aberta para que a escola possa aproveitar e pôr em prática, de uma forma multidisciplinar e lúdica, o desenvolvimento da criança.

Com a criação da EIF, a associação RFB vem permitir alguns espaços de liberdade, criação, comunicação e prazer, cada vez mais necessários nesta sociedade tecnológica. De acordo com António Nóvoa (2009), começa a ser reconhecida a importância de outros espaços educativos que, utilizando estratégias lúdicas, começam a ser olhados como alternativas e suplementos de outros ambientes nos quais a criança se insere: associações culturais e recreativas.

Foi feita uma análise aos jogos e brincadeiras tradicionais, entre eles, jogos bailados, como lhes chamou Tomás Ribas (1983), jogos de azar, físicos, simbólicos ou dramáticos, identificados por Vasconcellos (1982), sem deixar de falar das brincadeiras com literatura popular infantil, tais como as lengalengas e histórias sem fim, que tão importantes são para o desenvolvimento da linguagem das crianças, “envolvendo habilidade de compreensão e interpretação oral e a identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita” (Leal, 2009).

Corroborando os estudos de Susana Mira Leal, este tipo de brincadeiras com a “linguagem verbal (e não verbal também, em muitos casos) favorece a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguísticos-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações” (Leal, 2009, p. 14).

Assim, esperamos que os resultados obtidos venham enriquecer o nosso conhecimento no domínio da brincadeira e do jogo da criança no âmbito do tradicional, para que seja possível aperfeiçoarmos o seu desempenho e competências, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, momentos de prazer para que as saibam pôr em prática livremente. As competências que estas crianças podem desenvolver traduzem-se num maior aprofundamento do conhecimento das tradições do povo português.

O espaço ao ar livre é substancial no processo educativo da criança, mas o que se verifica, hoje em dia, é que a televisão tem vindo a superar a bicicleta, a bola (Neto, 1997) e até mesmo o jogo das agarradas de que estas tanto gostam. Mas também os constrangimentos inerentes à sociedade atual fazem com que esses espaços sejam ocupados durante um curto período do dia, pois o

stress emocional e os condicionalismos do espaço físico conduzem as famílias a hábitos sedentários, à inatividade física, à enorme preocupação em institucionalizar os tempos livres, diminuindo o tempo de brincar livremente, como diria Neto (2006), enfim, às mudanças das condições de vida da população infantil.

Em relação ao desenvolvimento ético, social e cultural, meios através dos quais a criança desenvolve a interação com os seus pares, apurámos que, na EIF, desenvolvem a criatividade, a imaginação, a cidadania e a multiculturalidade, o estímulo de transmissão ao grupo e a capacidade de estimular a oralidade. Estas são valências básicas da vida humana, que dão um contributo para a socialização da criança, para além do facto de que todas elas proporcionam o desenvolvimento da sua motricidade fina e global; também ao nível cognitivo, verificámos que “a memória é uma coisa que se treina e quanto mais cedo se começar a treinar a memória melhor, e é através dessas lengalengas e trava-língua que elas acabam por achar piada e vão memorizando”, desenvolvendo, assim, “um olhar cultural diferenciado”, sabendo, desta forma, situar-se historicamente.

É urgente que a sociedade, através da escola, repense a gestão do tempo e das energias da criança no seu tempo livre, criando contextos próprios para que esta cresça em harmonia e possa exercer o seu “direito de criança”. É esta pluralidade de vivências que é praticada na EIF, na primeira pessoa, que vem favorecer o desenvolvimento da personalidade da criança, auxiliando-a a crescer, pois é-lhe oferecida a possibilidade de se exprimir e de criar através do jogo/brincadeira.

Reforçando a tese de Madalena Saraiva, “a criança tem necessidade de se integrar na sociedade e, para tal, é necessário que assimile os valores, normas, costumes, os papéis, os conhecimentos que essa mesma sociedade lhe transmite e exige. É através de diversos agentes que tudo isto lhe pode ser proporcionado - família, escola, brincadeiras, atividades de tempos livres. Todos estes ambientes sociais são fatores determinantes no processo de assimilação sociocultural. Sem eles, este processo seria impossível, na medida em que uma criança que vivesse isolada não poderia aprender as condutas necessárias para se desenvolver em sociedade. A socialização é, pois, um processo de troca entre a criança, o seu meio e o grupo social em que nasce, através do qual satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura do seu meio” (Saraiva, 1997, p. 68).

A desconstrução do conceito de “folclore” foi entendida, na medida em que tanto os pais como as crianças partilharam da mesma opinião no que se refere ao conhecimento das brincadeiras e dos jogos (“lencinho”; “macaca”; “saltar à corda”; “pedrinhas”; “arco”; “pico-pico”; “apanhadas”; “jogos bailados”).

Através deste projeto, que é, nas palavras de um dos pais inquiridos, “inovador em termos regionais”, as crianças que frequentam a EIF ficam mais despertas para as brincadeiras e jogos e passam a ter um conhecimento mais aprofundado das diversas atividades tradicionais. Partilham da mesma ideia, alegando que as brincadeiras são muito diferentes das de hoje em dia; construir os seus próprios brinquedos, tais como “bonecas de trapo”, “carrinhos” e “fisgas”, é dos exemplos.

Apurámos, através dos testemunhos dos adultos, que é necessário “fugir aos jogos de consola e computador do séc. XXI”; que se “vive uma época conturbada, onde as tecnologias invadiram as nossas casas”. As atividades da EIF são uma mais-valia na formação das crianças, pois possibilitam que estas cresçam com “valores da terra, onde aprendem a moralidade, a integridade e a honestidade”. Com estas atividades, a EIF acaba por trabalhar noções importantes para as crianças, passando por compreender que “nem sempre se brincou desta maneira” e, conseqüentemente, pelo despertar do interesse por esta temática.

Um dos meios que contribuíram para melhorar a sua autoestima e confiança, bem como desenvolver atitudes na sua relação com os outros, foram as representações em público que as crianças foram fazendo, nomeadamente em escolas, onde representaram de forma muito própria a identidade e as suas raízes, com contributos que ajudaram a estruturar o conhecimento de si próprias e dos que as rodeiam.

Quando as crianças referem que é “agradável desaparecer do presente e passar às vivências de outrora”, estão a demonstrar que valorizam a sua identidade e as suas raízes.

De acordo com este objetivo, os pais destas crianças reconheceram que as brincadeiras e jogos tradicionais tornaram os seus filhos mais responsáveis, independentes, concentrados, autónomos e criativos, tendo a maioria referido este último aspeto, afirmando que “a brincar também se aprende, e o valor do respeito mútuo, que tanto está presente nas brincadeiras/jogos, é o valor que as vai acompanhar ao longo da vida, tornando-as mais responsáveis e independentes, respeitar é crescer!”.

Os agentes educativos consideraram que parte das crianças que estão integradas neste projeto sofreu alguma transformação em relação à capacidade de orientação espacial, embora “nesta idade seja talvez dos conceitos mais difíceis de perceber”. Estes participantes no estudo são de opinião que “a EIF os ajudou a subir mais um degrau que os outros”.

No âmbito avaliativo geral, verificou-se uma melhoria nos resultados de avaliação das crianças em estudo. Efetivamente, como afirma um dos agentes educativos entrevistados, “acredito que

tendo uma boa avaliação como tiveram no final do ano, terão sido ajudadas por tudo, inclusive pela EIF, com todas as atividades que desenvolvem, bem como com outras atividades que acabam por trabalhar estas noções, são ótimas, porque é disto que as nossas crianças precisam”. Acrescentam ainda que alguns alunos em questão se entretêm com mais facilidade nos tempos mortos e que rapidamente encontram mais que fazer à sua volta do que as crianças que estão nitidamente ligadas a jogos informáticos.

Enquanto profissionais de educação, os professores afirmam que todas essas atividades que são desenvolvidas na EIF fazem muito bem a qualquer criança, e que irão valorizar e melhorar a sua atenção e desempenho, sendo também uma mais-valia o contacto com as nossas raízes.

Ao longo deste trabalho, concluímos que emergem três vertentes de avaliação e interesse: ao nível pedagógico; comunitário e social.

Nas escolas, o interesse pedagógico das crianças recai principalmente sobre as disciplinas de história e estudo do meio, percebendo estas o contexto social destes jogos e brincadeiras que são muito diferentes dos de hoje, bem como toda a vivência da época. Na disciplina de educação física, o interesse das crianças resulta do facto de estas poderem praticar esses mesmos jogos e brincadeiras, estando parte delas adormecidas pelos anos. Na disciplina de português, com a aprendizagem da literatura popular infantil, como as lengalengas, estórias, lendas, adivinhas, provérbios, rimas, canções entre outros, este interesse é igualmente trabalhado, e o mesmo acontece na disciplina de matemática, com a contagem dos participantes em cada brincadeira, bem como as estratégias aplicadas. Na disciplina de psicologia, o interesse pedagógico recai sobre o comportamento que estes mesmos intervenientes apresentam, a sua postura em relação a factos que podem ser reais ou não, as suas emoções e a autoavaliação que fazem quando terminam uma determinada tarefa, “brincadeira ou jogo”.

O jogo, enquanto interesse de intervenção comunitária, tem como protagonista o RFB, na procura constante de projetos inovadores, como a EIF, onde as crianças estabelecem relações de interação com os seus pares e formadores, reforçando o processo de socialização.

Ao nível social, é de salientar a importância atribuída por parte da comunicação social a este mesmo projeto, nomeadamente a Televisão pública “RTP”, que exibiu uma reportagem no programa “Portugal em Direto”, aquando da exposição na EB1 da Boidobra, onde simultaneamente decorreram *workshops* e em que toda a comunidade escolar teve oportunidade de praticar alguns dos ensinamentos aprendidos na EIFI.

Recomendações:

Ao longo da investigação de que aqui se dá conta, fomos fazendo algumas reflexões que nos levam a apresentar algumas sugestões, de forma a alcançar resultados mais consistentes.

Assim, seria de interesse:

1. Voltar a fazer uma análise ao comportamento das crianças intervenientes neste projeto, decorridos alguns anos, no sentido de verificar se o jogo mobiliza esquemas mentais, de que se destacam: estimular o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço;
2. Averiguar se o jogo integrou nelas as várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva a este nível.
3. Averiguar, neste grupo de crianças, até que ponto a aprendizagem vivida, criativa e contemporânea das tradições infantis, nomeadamente as brincadeiras e jogos, permitiram manter e dignificar a tradição, valorizando a história cultural infantil e contribuindo para a diminuição do analfabetismo cultural, popular e tradicional, bem como trabalhar a criatividade, a improvisação e a inovação, acompanhando a cultura em movimento.
4. Realizar um estudo mais profundo no âmbito do “Valor intemporal das tradições infantis”.

Acreditamos, de acordo com os documentos analisados, que quanto mais informada estiver a sociedade acerca da sua cultura tradicional e mais sensibilizada estiver para a sustentabilidade da ação humana sobre a natureza da cultura, melhor será a sua formação inicial.

Assim sendo, observámos que o projeto EIF mostra a cultura tradicional, com significativo grau de impacto na difusão e promoção cultural, além de ser uma ferramenta no desenvolvimento educacional da criança.

Bibliografia

- Adriano, J., & [et al.]Coord. (2000). *A Música Tradicional Uma Proposta de Utilização Pedagógica*. Covilhã: C. F.-A. E. C. da Covilhã, Ed.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. S. (1992). Função Educativa dos Brinquedos Tradicionais Populares. *Revista Portuguesa da Pedagogia, Ano XXVI-III*, 393-433. Coimbra: Quarteto.
- Azevedo, F. F. Todos os autores do capítulo. (2003). A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um acto educativo. Em F. F. Azevedo & R. Ramos (orgs), *A criança, a língua e o texto literário: Da investigação às práticas: Ata do I Encontro Internacional* (pp. 8-11). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5096>
- Barreto, A. & Pontes, J. (2007a). *Portugal, Um Retrato Social Gente Diferente. Quem Somos, Quantos Somos e Como Vivemos*. Lisboa: Público-Comunicação Social, S.A.
- Barreto, A. & Pontes, J. (2007b). *Portugal, Um Retrato Social. Igualdade e Conflito. As relações Sociais*. Lisboa: Público- Comunicação Social, S.A.
- Bettelheim, B. (1994). *Bons pais - O sucesso na Educação dos Filhos* (2ª ed.). Venda Nova: Bertrand.
- Braga, T. (1987). *Contos Tradicionais do Povo Português*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Braga, T. (1994). *Automatismo orgânico na imitação e na tradição. O Povo Português nos Seus Costumes, Crenças e Tradições*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cabral, A. (1985). *Jogos Populares Portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Cabral, A. (1998a). *Os jogos Populares e o Ensino. Função Pedagógica. Jogos Populares Infantis* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabral, A. (1998b). *Jogos Populares Infantis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabrita, A. M. G. S. (2005). *Recreio - Espaço de Lazer/Tempo de Aprender*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Acedido em: <http://hdl.handle-net/123456789/42>
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coimbra, A. M. P. (2007). *O Papel dos Jogos Como Atividade Lúdica e Educacional*. Monografia não publicada realizada no âmbito das disciplina de Seminário do 5º Ano da Licenciatura em

Desporto e Educação Física Universidade do Porto, Porto. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10216/14519>

Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007, Abril). A Brincadeira e Suas implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 92-104. Acedido em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>

Coria-Sabini, & Lucena, R. F. (2004). *Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil* (3ª ed.). Campinas: Papyrus Editora.

Couto, M. A. da S. (2011). *O Recreio Escolar como Promotor da Atividade Física: um Estudo com Crianças do 1º Ciclo de Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/18779>

Derville, L. M. T. (1976). *Psicologia Prática no Ensino* (2ª Edição.). São Paulo: Instituição Brasileira de difusão cultural S.A.

Dias, J. L. (1964). *Etnografia da Beira - O que a nossa gente canta* (2ª ed.). Lisboa: Livraria Ferin.

Dicionário de Sociologia. (2002). Porto: Porto Editora.

Facci, M. G. D. (2004, Abril). A Periorização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspetiva de Leontiev, Elkonin e Vygostski. *Cad.Cedes, Campinas*, 24, 64-81. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>

Félix, M. J. M. F. (2002). *Contributo Para Uma Renovação da Escola. A importância das atividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a construção de uma Escola de Cultura*. Universidade do Porto, Porto.

Ferreira, V. (1984). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. *Metodologias das Ciências Sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (2013). Presença da música na educação infantil: Ideias e práticas correntes. Acedido em: <http://www.pedagogiaaopedaleta.com.br/categoria/atividades-didaticas/musicas-atividades-pedagogicas/>

Friedmann., A. (1995). Jogos tradicionais. *Série Idéias n. 7* (pp. 54-61). São Paulo: FDE.

Garcia, A. (1982). *Poesia Popular*. Covilhã: Centro Cultural.

Gil, J. L. S. (2005). *Práticas e memórias lúdico/corporais, numa aldeia da Serra da Estrela*. Videmonte: Junta de Freguesia de Videmonte.

Gonçalves, C. M. P. (1999). *Verdes Anos Os Meninos do Princípio do Século*. Benavente: Câmara Municipal de Benavente.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guiddens, A. (2000). *Sociologia* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emecé.

- Kishimoto, T. M. [et al]. (1998). *Brincar e Suas Teorias*. Pioneira-Thomson Learning. Acedido em: www.thomsonlearning.com.br
- Kishimoto, T.M. (2001). Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis. *Educação e Pesquisa*, 27. Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827203>
- Kishimoto, T.M. (1994). *O Jogo e a educação Infantil*. São Paulo: Thomson Learning.
- Kishimoto, T.M. (1995). *O Brinquedo na Educação Considerações Históricas*. São Paulo: FDE.
- Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá a linguagem das brincadeiras e as brincadeira com a linguagem. In U. dos A. Departamento de Ciências da Educação (Ed.), *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Marques, A. M. S. B. (2002). *Jogo e Desenvolvimento da Criança Hoje*. Dissertação de Mestrado Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Marques, M. F. B. (2009). *Jogos e Brincadeiras: as perspetivas das crianças*. Universidade do Minho. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/11036>
- Mattoso, J. (2010). *História da Vida Privada em Portugal - A idade média*. Maia: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Mattoso, J. (2011). *História da vida Privada em Portugal - Época Contemporânea*. Maia: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Ministério, da E. (1996). *Roteiro Escolar do Ano .1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar 96/97*. (M. da Educação, Ed.). Lisboa: Gabinete de Lançamento e Acompanhamento do Ano Escolar.
- Moura, M. (2012). Rodas, Rimas e Jogos em Aprendizagens Lúdico-Inovadoras. *Corpos (Im)Perfeitos* (pp. 218-223). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança.
- Nascimento, M. I. M., Camargo, D., & Finck, S. C. M. (2009). A criança, o Brincar e o Corpo: Possibilidades a Partir da Teoria de Friedrich Froebel. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, 17(1), 101-106. doi:10.5212/PublicatioHum.v.17i1.101106
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2006). Brincar na rua é uma actividade em vias de extinção nas cidades. *Espaços de jogos e recreio*.
- Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa Conforme Acordo Ortográfico*. (2008). Lisboa: Texto Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Uma escola para o futuro. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10451/670>

- Oliveira, A. R. (2010). O público, a rua, os jogos e as brincadeiras. *História da vida Privada em Portugal* (pp. 270-288). Maia: Temas e Debates Circulo de Leitores.
- Pereira, B. (2005). *Recreios Escolares e Prevenção da Violência: dos espaços às atividades*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/3966>
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2005). Novos modelos de análise e intervenção: Actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da criança. Acedido em: <http://hdl.handle.net/1822/3966>
- Quivy, R. et C. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva-Publicações. Acedido em: [wttp://www.gradiva.pt](http://www.gradiva.pt)
- Ramos, R. (2003). A ciência do Povo e as Origens do Estado Cultural. In Salwa El-Sawan Castelo Branco & Jorge Freitas Branco (orgs.) (Ed.), *Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal*. (pp. 20-25). Oeiras: Celta.
- Rancho Folclórico da Boidobra (R. F.B) (1989a). *Recolhas Etnográficas [CD nº3]*. Covilhã: Rancho Folclórico da Boidobra.
- Rancho Folclórico da Boidobra (R. F.B) (1989b). *Recolhas Etnográficas [CD nº4]*. Covilhã: Rancho Folclórico da Boidobra.
- Rancho Foclórico da Boidobra (R.F.B) (2012). *Recolhas Etnográfias-Brincadeiras de criança [CD]*. Covilhã: Rancho Folclórico da Boidobra.
- Ribas, T. (1983). *Danças populares portuguesas*. (B. Breve, Ed.) (1ª ed.). Amadora: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rodrigues, E. V., Ferreira, H., Mendes, M.M., & Januário, S. (1999). *A pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal*. Porto: Sociologia: Revista da Faculdade de Letras do Porto, Série1-9, 63-101.
- Rosado, J. do. S. (2011). Jogos eletrónicos e nativos digitais: novos espaços de aprendizagem escolar. Baía: Instituto Federal Baiano. doi:www.uniso.br/e
- Santos, M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI, suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnologia e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saraiva, M. M. C. V. (1997). *Ludotecas Alternativas Educativas? Estudo de caso realizado na "Artideia" Ludoteca Municipal de Seia*. Instituto Politécnico da Guarda, Guarda.
- Serra, M. C. (1999). *Os Jogos Tradicionais em Portugal. Relações entre as práticas lúdicas e as ocupações agrícolas e pastoris colectivas*. Vila Real:UTAD.
- Serra, M. C. (2001). *O Jogo e o Trabalho. Episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris coletivas*. Lisboa: Edições Colibri/Inatel.
- Silva, C., & Morais, M. M. (1958). *Jogos Tradicionais Portugueses*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Primário.

- Silva, Augusto S. & Pinto, J. M. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Tavares, j., Pereira, A. S. Gomes, A.A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Torga, M. (1995). Antologia Poética. *Boletim do IAC n°35*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Vasconcellos, J. L. (1982). *Etnografia Portuguesa*. Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- Vieira, P. A. (1982). *História do futuro*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Vygotski, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 - Principais classes de jogos e sua descrição

Trataremos aqui das principais classes de jogos segundo Leite Vasconcellos (1982). Iremos descrever apenas alguns dos jogos mencionados nos esquemas; esta escolha foi mera opção, devido ao longo e extenso número de brincadeiras e jogos que estão recolhidos. Para o Etnógrafo referenciado, os jogos populares e infantis agrupam-se em três classes principais: “jogos de azar”, “jogos físicos” e “jogos simbólicos ou dramáticos”. Outros estudiosos referem também os “jogos de roda” ou “jogos bailados”, como é o caso de António Cabral ((Cabral, 1998b) e do etnólogo Tomás Ribas (Ribas, 1983).

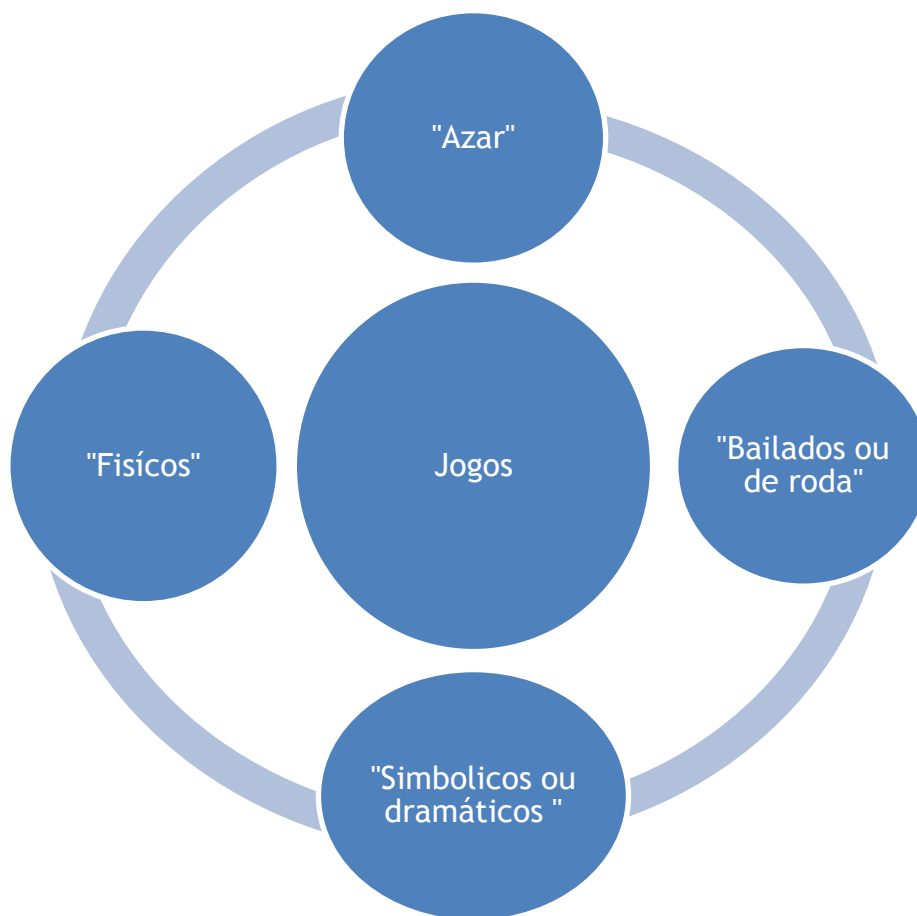


Figura 16 - Esquemas das principais classes das brincadeiras /jogos

Brincadeiras / jogos bailados ou jogos de roda

As expressão lúdica das danças de roda é tão marcante quanto o canto, quer o acompanhe ou não. Assim, o jogo de roda é, também, todo um conjunto que impõe pequenos jogos intervalares, pois o encadeamento entre os movimentos e/ou gestos que estão associados aos sons tem de ser devidamente ordenado e harmonioso. Todo este conjunto de características e a sua realização buscam essencialmente o prazer que constituem os aspetos lúdicos fundamentais das danças e cantares do povo (Cabral, 1998b).

Podemo-lo integrar no jogo de *mimicry*, como ressalta Caillois (1990).



Figura 17 - Esquema dos jogos bailados

Olha a borboleta

Olha a borboleta que se atira ao ar (bis)

A menina (nome da menina) não se quer casar (bis)

Não se quer casar, vai morrer donzela (bis)

Vai levar para a cova, uma fita amarela (bis)

Uma fita amarela, não leva não (bis)

O menino (nome do menino) vai-lhe dar a mão (bis)

Vai-lhe dar a mão, faça a sua dama (bis)

A menina (nome da menina) vai fazer a cama (bis)

Vai fazer a cama, faça-a bem feitinha (bis)

A menina (nome da menina) vai ser a madrinha (bis)

Vai ser a madrinha, que leva o raminho (bis)

O menino (nome do menino) vai ser o padrinho (bis)

Vai ser o padrinho, que leva a bandeira (bis)

A menina (nome da menina) vai ser a cozinheira (bis)

Vai ser a cozinheira, faça um bom jantar (bis)

Ora vivam os noivos, que se vão casar (bis)

Que se vão casar, muito bem casadinhos (bis)

Ora viva os noivos, mais os seus padrinhos (bis)

Mais os seus padrinhos, mais os seus convidados (bis)

Ora viva os noivos, que já estão casados. (bis)

Coreografia

Cantam a primeira quadra de mãos dadas, e quando dizem o nome da menina que está na roda, esta vai para o meio e, conforme vão cantando as restantes quadras, vão escolhendo os restantes elementos a seu gosto. Quando cantam *ora viva os noivos* começam a bater as palmas ao ritmo musical.

Senhor do meio

O senhor do meio }
Cuida que é alguém, } bis
É um rapazinho }
Que nem barbas tem } bis

- Ó senhor do meio }
Ande ligeirinho, } bis
Se não quer ficar }
No meio sozinho. } bis

-No meio sozinho }
Não hei-de ficar, } bis
Quem na roda andar }
Eu hei-de apanhar. } Bis

-Roube agora uma, }
Se quer roubar, } bis
Para não ficar }
Na roda sem par. } bis

O senhor do meio }
É alto demais, } bis
Já *prai* lhe chamam }
Enxota pardais. } bis



Figura 18 - Jogo bailado “o Senhor do meio”

Coreografia

De mãos dadas, cantam as duas primeiras quadras.

Um dos do grupo que anda no meio da roda, “o senhor do meio” canta, acompanhado pelos restantes elementos, a terceira quadra no meio sozinho... e continua.

O senhor do meio escolhe uma das moças e canta com os restantes elementos (Dias, 1964; Boidobra, 2012).

Indo eu, indo eu

Indo eu, indo eu, }
A caminho de Viseu, } bis
Encontrei o meu amor, }
Ai Jesus, que lá vou eu! } bis

[Refrão]

Ora zus, truz, truz, }
Ora zás, trás, trás, } bis
Ora chega, chega, chega, }
Ora arreda lá pr'a trás! } bis

Indo eu, indo eu, }
A caminho de Viseu, } bis
Escorreguei, torci um pé, }
Ai que tanto me doeu! } bis



Figura 19- Jogo de roda/bailado

[Refrão]

Vindo eu, vindo eu, }
Da cidade de Viseu, } bis
Deixei lá o meu amor, }
O que bem me aborreceu! } bis

[Refrão]

Coreografia

Na primeira quadra, as crianças dão as mãos e andam de roda de mãos dadas; no primeiro verso gira a roda para um lado e no segundo verso gira a roda no sentido contrário. No verso *Ora zus, truz, truz*, com a roda parada batem palmas ao ritmo da música, voltando-se para o lado e para o outro ficando sempre de frente para o par. Depois dão as mãos e todos juntos vão ao centro da roda, voltam para trás alargando os braços. Continuam repetindo os movimentos atrás citados (Boidobra, 2012).

Ora bate padeirinha

Ora bate, padeirinha
Ora bate, o pé no chão
Ora bate, padeirinha
Amor do meu coração. } bis

Fui à fonte pra te ver
Ao rio pra te falar } bis
Nem na fonte, nem no rio
Nunca te pude encontrar. } bis

Ora bate padeirinha
Ora bate o pé no chão
Ora bate padeirinha
Amor do meu coração. } bis

Coreografia

Na primeira quadra, as crianças dão as mãos e andam de roda de mãos dadas; no primeiro verso, quando se canta *Ora bate o pé no chão*, estas fazem o que os versos pedem. De seguida, e na segunda quadra, as crianças rodam com o par que estiver ao seu lado.

Breve nota:

“Entre os textos orais breves de tradição popular encontramos também exemplos que almejam explicitamente a aprendizagem de elementos básicos da língua. É o caso de lengalengas.

Com frequência as danças de roda têm por base textos de natureza de alfabetização, dependendo a própria realização da brincadeira da compreensão e observância das orientações que aqueles apresentam. São disso ilustrativos textos como: [...] Ciranda, cirandinha; Ora bate padeirinha / ora bate o pé no chão, / ora bate padeirinha, / amor do meu coração” (Leal, 2009) (Vasconcellos, 1982, p. 100).

As pombinhas da Catrina

As pombinhas da Catrina, }
Andaram de mão em mão; } bis
Foram ter à Quinta Nova, }
Ao pombal de S. João. } bis

Ao pombal de S. João }
À Quinta da Roseirinha; } bis
Minha mãe mandou-me à fonte }
E eu quebrei a cantarinha. } bis

Minha mãe mandou-me à fonte, }
Eu quebrei a cantarinha, } bis
Minha mãe não me bateu }
Que eu sou muito pequenina. } bis

Minha mãe mandou-me à fonte }
Cos meus sapatos de lata } bis
Quando eu ia no caminho, }
'*Scorreguei*, quebrei a quarta } bis

Coreografia

Cantam a primeira quadra, de roda batendo as palmas. A segunda quadra, dançam-na agarrados e seguidamente batendo palmas (Dias, 1964).

Sapatos de lata, para rimar. Quem recitou explicava: «É para calhar bem» “Vão as crianças de 5 a 7 anos com a quarta ou cantarinha buscar água para beber. A quarta ou cantarinha é do feitio de cântaro, mas pequena e com uma asa” (Vasconcellos, 1982, p. 79).

Ali está o bicho

Ali está o bicho
Deixai-o lá estar
Está a dormir
Está a descansar.

Ó *Manel* tim-tim
Ó *Manel* tintão
Bate o cú na areia
Bate o cú no chão.

Coreografia

Faz-se uma roda com todas as crianças. Através de uma cantilena, é escolhida uma destas para ser o “bicho”; esta vai para dentro da roda, onde terá de permanecer de cócoras durante a brincadeira.

As restantes crianças cantam, a primeira quadra, e apontam com o seu dedo indicador para a criança que está no meio da roda.

Na segunda quadra, as crianças dançam à volta do “bicho” andando à roda para um dos lados; no final obedecem aos versos, atirando-se para o chão repentinamente (Boidobra, 2012).



Figura 20 - Jogo bailado “ali está o bicho”

Jogos de Azar

Como o próprio nome indica, trata-se de jogos em que uns ganham e outros perdem qualquer objeto ou quantia, e em que o resultado depende do acaso, embora a habilidade dos jogadores possa, às vezes, influir de modo eficaz (Vasconcelos, 1982, p. 99).

De acordo com Caillois (1990), o sentido dado pelas crianças aos jogos de azar não é o mesmo sentido que lhes atribuem os adultos, pois o significado que este jogo tem para o adulto não é, obviamente, o mesmo que a criança lhe atribui, “jogar é agir”. É ela também privada economicamente e, neste sentido, não encontra nos jogos de azar o que constitui o seu principal atrativo. Quando jogam ao botão e ao rapa, por exemplo, as crianças trocam entre si objetos simbólicos, como, por exemplo, botões e bugalhas, entre outros. Este tipo de jogos é designado por Roger Caillois (1990) por *Alea*.



Figura 21 - Esquema dos jogos de azar

Jogo da bugalha

Este jogo era praticado só por meninos, também em qualquer altura do ano e na rua.

A finalidade era jogar uma bugalha contra a outra através de dois dedos, o polegar e o indicador ou o polegar e o médio. Jogava-se as bugalhas umas contra as outras, pontuando a pancada, ou, então, faziam-se três poças no chão a uma distância de cinquenta centímetros. Em seguida, tentava-se enfiar as bugalhas nas poças. Ganhava quem conseguisse introduzir as bugalhas nas poças.

Outra maneira de jogar:

Cada bugalha tem que passar pela cova (como foi referido atrás) e depois acertar nas bugalhas dos adversários, os quais eram, então, eliminados.

Inicia-se o jogo, fazendo uma cova num campo de terra.

Todos os jogadores fazem, então, um lançamento da bugalha, tentando aproximar-se o mais possível da cova. Todas as bugalhas têm que chegar à cova e só depois de terem passado por esta é que os jogadores podem tentar eliminar os adversários, tentando acertar nas suas bugalhas.

Quando o jogador é eliminado, se a sua bugalha tiver sido alvejada, aguarda que o jogo termine e só depois pode iniciar uma nova jogada.

Este jogo requer muita atenção da parte dos seus participantes, sob pena de serem eliminados rapidamente.

Jogo do rapa

Este jogo era jogado, normalmente, por meninos ou rapazes, e consiste em fazer girar uma piorra com quatro faces, em cada uma das quais está inscrita cada uma das letras R, T, D, P (rapa, tira, deixa, põe); quando o movimento da piorra parar, fica para cima uma das quatro letras e o jogador que a fez girar pratica a operação que a letra lhe indica; joga-se geralmente com pinhões (Vasconcellos, 1982, p. 100).

Outra explicação

O jogo do rapa joga-se com um pião em miniatura que, em vez de ter barriga e ser redondo, é quadrado e em cada face tem marcadas letras: **R, P, T, D**, que corresponde às palavras: rapa, pão, tira, deixa. Os participantes, que podem ser em número variável, procuram uma zona plana ou mesmo uma mesa, e aí cada um coloca objetos ou algo doce (botões, bugalhas, amêndoas, etc.). Depois de escolhido quem irá ser o primeiro jogador, este fará rodar o dito pião (rapa), pegando-lhe com os dois dedos no cabo (parte superior do pião), enquanto os restantes esperam que este se imobilize. Se a letra que fica virada para cima for o **R** - ganha tudo o que está no meio; a letra **P** - terá de colocar outra coisa no meio; se for a letra **T** - tira apenas um; a letra **D** - não leva nada. Cada um dos participantes jogará da mesma forma. Este jogo terminará quando não houver mais nada no meio que possa ser ganho (Vasconcellos, 1982).

Jogo do botão

O número de meninos participantes é variável. No chão, é riscado um traço e, paralelamente a este, é traçado um outro; a distância entre estes dois traços é combinada entre quem vai participar no jogo. Depois de decidirem que será o primeiro a jogar, os botões são projetados com o indicador sobre o polegar assente no chão. Os donos dos botões que ultrapassarem o último risco ganham àqueles que ficarem antes desse mesmo risco (Cabral, 1998, p. 290).

Outra versão

O material utilizado para este jogo consiste botões de tamanhos diferentes. O número de jogadores é ilimitado.

A uma pequena distância de uma parede ou porta, risca-se no chão um traço, através do qual se colocam os jogadores munidos de botões. O primeiro lança o botão contra a parede, de modo a ricochetear a uma certa distância.

Os restantes repetem o movimento, procurando que o dele fique o mais próximo do botão do companheiro. Se ficar a uma distância inferior a um palmo, ganha o botão do adversário e guarda-o. Se a distância for superior, o primeiro jogador levanta o seu botão, atirando-o novamente à parede, procurando que fique a menos de um palmo do do outro, para o ganhar.

Sai vitorioso aquele jogador que ganhar maior número de botões.

Jogo da Cavaca

Este jogo era praticado com o auxílio de uma cana, a qual se cortava ao meio; era colocada uma moeda numa das extremidades da cana, com metade da cana apoiada numa mesa ou mesmo numa pedra e a outra metade não. Dava-se uma pancada na ponta da cana e a moeda que se encontra na outra extremidade irá cair para o chão; claro que, tendo de cair caras ou cruzes, o que acertasse ganharia a moeda. Segundo Cabral (1998b), este jogo era também conhecido por “moedas”.

Outra versão (moedas)

Em primeiro lugar, o pau, que teria de ter cerca de 30 centímetros, era colocado sobre uma pedra, ficando saliente uma pequena parte onde se pudesse bater com outro pau de modo a fazê-lo saltar.

Na parte do pau que ficava em cima da pedra punha-se moedas, uma por cada elemento interveniente.

O elemento que se encontrava a bater no pau não poderia jogar.

As moedas têm o valor igual e o número de intervenientes terá de ser no mínimo dois jogadores.

Quem fica a bater pergunta aos restantes jogadores se querem caras ou cruzes. Feita a jogada, o que acertou terá direito às moedas em que acertar, as outras voltarão para cima do pau, voltando cada jogador a pôr lá outra moeda. E assim sucessivamente, as jogadas vão-se repetindo por ordem de sorteio.

Se quem está a bater o pau quiser jogar terá de inverter o papel, sendo substituído por outro (Cabral, 1998, p. 202; Boidobra, 2012).

Jogos Físicos

Estes jogos têm como fim demonstrar habilidade ou força e o resultado depende dessa habilidade ou força de cada indivíduo. (Vasconcellos, 1982). Estes jogos surgem, normalmente, sob a forma de rivalidade, ou seja, com base “numa única qualidade: rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade de engenho. Exercendo-se em limites definidos e sem auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça com sendo o melhor, numa determinada categoria de proezas” (Caillois, 1990, p. 40).

Parte destes jogos foi rubricada pelo autor Roger Caillois (1990) de *agôn* (Ex: corrida de arco) e a outra de *ilinx* (Ex: pião).

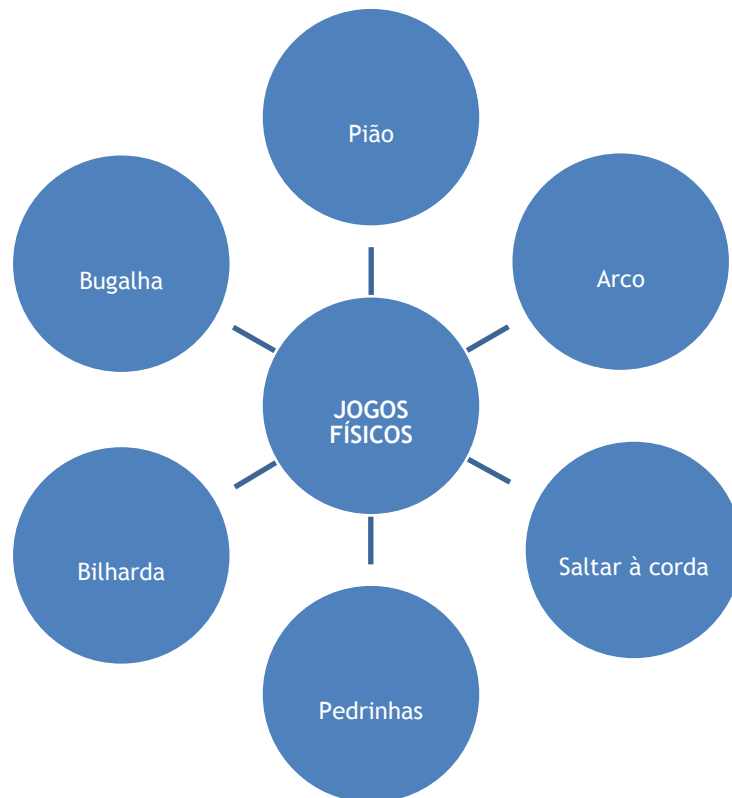


Figura 22 - Esquema de jogos físicos

Jogo de pião

Era praticado por qualquer criança do sexo masculino em qualquer local e durante todo o ano. O objetivo era atirar ao chão um pião de madeira de modo a que este ficasse a rodar o maior tempo possível.

O material utilizado é o referido pião e um cordel com mais ou menos um metro de comprimento. Ganha quem mantiver o pião mais tempo a rodar.

Descrição:

Para fazer girar o pião, ou empregando a gíria do jogo, bailar o pião - os jogadores servem-se de um cordel que se enrola, tendo sempre o cuidado de o deixar bastante apertado, pois assim dança mais velozmente e durante mais tempo. Se o pião deitado a bailar bate no outro que está no chão, em repouso, conforme a sorte previamente tirada, chama-se a isso *dar um nique* e o jogador tem o direito de prosseguir; se não bate, mas o jogador consegue passá-lo para a mão a girar e toca com ele no outro, chama-se a isso *nique-sogada*; se lhe não toca, põe o seu pião no lugar do outro, cujo dono passa a jogar.

Há também a modalidade do *nique e siga*, que consiste no seguinte: os jogadores riscam uma pequena circunferência no chão, onde é colocado o pião do jogador a quem coube a tal sorte, e este é tirado daí por meio de pancadas ou *niques* para uma circunferência maior. Uma vez nesta, tem cada um dos jogadores o direito de lhe introduzir (*tanchar*, como dizem) o bico do seu pião (Vasconcellos, 1982; Boidobra, 2012).



Figura 24 - Jogo do pião RFB



Figura 23 - Jogo do pião RFB

Jogo do arco

Era praticado pelas crianças do sexo masculino em qualquer altura do ano e, por vezes, faziam corridas nas ruas da própria aldeia. O objetivo era não deixar cair o arco e chegar primeiro que os outros. O material utilizado era um arco que, geralmente, se retirava das pipas de vinho depois de utilizadas e um guiador que equilibrava e conduzia o arco. Podia ser feito de madeira com a ponta de arame, fazendo feitiço de meia-lua, de modo a que se adaptasse corretamente ao arco. No chão, era marcado um ponto de partida e de chegada.

Os jogadores partiam todos ao mesmo tempo e ganhava quem chegasse primeiro sem deixar cair o arco. Caso isso acontecesse, teria de iniciar de novo a sua prova.

Não existia a obrigatoriedade de ser um jogo de grupo, pois as crianças podiam fazê-lo sozinhas, simplesmente vendo até onde eram capazes de chegar, traçando elas próprias metas. Percorrer as ruas e atingir altas velocidades era, no fundo, o que lhes dava mais gozo (Boidobra, 1989a).



Figura 25 - Jogo do arco RFB

Jogo do eixo ou salto em vão

Era um jogo praticado por meninos nas ruas em qualquer altura do ano. Os meninos colocavam-se em fila e baixados, de maneira a tocar com as mãos nos joelhos (amochar). De seguida, um outro menino saltava por cima de cada um apoiando as suas mãos nas costas deste, de modo a dar um impulso para saltar. O que acabava de saltar ia ocupar de imediato o lugar de uma outra criança que estava baixada no sentido ascendente, vindo o último menino da fila a saltar por cima dos outros todos (Boidobra, 1989a).

Entretanto, o que saltava ia dizendo:

Um piro

Dois bois

Três Maria Inês

Quatro sopapos bem dados (1)

Cinco Maria do brinco ou cinco Maria do brinco a mexer (2)

Seis Reis

Sete pontapés no cú a dar (3)

Oito pescoço ou oito biscoito (4)

Nove bode

Dez reis (Significado dinheiro)

Onze bronze



Figura 26 - Jogo do eixo RFB

O objetivo do jogo era saltar por cima de quem estava baixado (amochado) sem cair.

O jogo termina quando todos saltam e conseguem ganhar sem perder uma única vez.

- 1- *Ao saltar, batia com as mãos fortemente nas costas do menino que estava amochado*
- 2- *Ao saltar, mexia com a mão na orelha do menino que estava amochado*
- 3- *Ao saltar, tinha que, simultaneamente, bater com o pé nas nádegas do menino que estava a amochar*
- 4- *Ao saltar, tinha de pôr uma das mãos no pescoço do menino que estava amochado*

Saltar à corda

O Jogo de Saltar à Corda era praticado sempre por elementos do sexo feminino; podia ser um jogo coletivo (quer dizer, saltar várias meninas ao mesmo tempo), utilizando uma corda grande, ou podia ser jogado individualmente, tendo a corda, neste caso, de ser mais pequena. Faziam-se grandes corridas rua abaixo e rua acima, a ver quem chegava primeiro ao local que tinha sido estabelecido. Com a corda relativamente grande, duas participantes pegavam nas extremidades, fazendo-a balançar, em movimento circular (dando à corda). As meninas, individualmente, entravam no jogo, sempre saltando de acordo com o movimento da corda. Tinham que manter-se *dentro* durante um determinado tempo previamente estabelecido. Pela mesma forma tinham que sair, tudo isto sem interromper o normal andamento da corda. Também era jogado com várias concorrentes ao mesmo tempo, que tinham que entrar e sair, sempre saltando, de acordo com o que fosse acordado e conforme a ordem de participação. Perdia a participante que prendesse a corda, deixando esta, por isso, de rodar e, quando isso acontecesse, essa concorrente era penalizada sendo excluída do jogo, podendo ainda ter que tomar o lugar de pegar na corda (dando à corda).

Nestes jogos de Saltar à Corda, ganhava sempre a concorrente que, durante as provas, tivesse menos faltas.



Figura 27- Saltar à corda EIF

Jogo das pedrinhas

Este jogo era, normalmente, praticado por meninas; estas tinham de possuir material próprio, nomeadamente cinco pedras (pequenas, bem redondinhas e perfeitas, apanhadas junto ao rio Zêzere).

As meninas sentavam-se no chão. Para dar sorte, por vezes, antes de iniciar o jogo, beijavam as pedrinhas ou faziam o sinal da cruz no corpo.

No começo do jogo, atiravam-se todas as pedras ao ar, mas não muito alto, a fim de que caísse o maior número na cota da mão. No caso de não conseguirem, teriam de atirar uma pedra de cada vez ao ar, ficando com elas na palma da mão, até conseguirem reunir o conjunto das cinco pedrinhas.

Por cada jogada atribuíam-se 5 pontos. Ao mesmo tempo que o jogo ia decorrendo, repetia-se a jogada atrás citada até se conseguir reunir 25 pontos.

De seguida (*Mancha*), colocam-se todas as pedrinhas no chão fazendo um montinho e, sem bulir, retiram uma e atiram-na ao ar, enquanto se apanham as restantes de uma só vez.

Passam para os (*dosdois*) espalham-se todas as pedras no chão e, depois de escolhida uma que vai ser atirada ao ar, apanham-se duas das pedras em jogo. Colocam-se no chão e apanham-se as outras duas.

Agora as dos (*dostrês*), espalham-se novamente as pedras; depois de uma ser escolhida, essa é atirada ao ar, apanha-se primeiro uma, e depois as três restantes.

O último passo neste jogo é o (*malhão*). Todas as pedras são atiradas ao ar de modo a que caiam na cota da mão. Se alguma caiu, terão que atirar-se todas as outras ao ar, e, entretanto, apanhar aquela que caiu; de novo sobem juntas; a receção das pedras nunca poderá ser com as duas mãos (Boidobra, 2012).



Figura 28 - Jogo das pedrinhas

Jogo da bilharda

O jogo da bilharda era praticamente jogado em toda a Beira Baixa. No entanto, havia diversas formas de jogar, ou seja, este jogo diferia de terra para terra. Na Boidobra era praticado pelos elementos do sexo masculino, nomeadamente por meninos, rapazes e também por homens, sendo jogado durante todo o ano. Para se praticar o jogo eram necessários dois elementos.

Os materiais utilizados são dois 2 paus para cada jogador, um pau pequeno, ligeiramente mais fino nas pontas, com cerca de 20 cm de comprimento (bilharda), e outro com mais ou menos 70 a 80 cm de comprimento.

O objetivo é introduzir a bilharda em dois círculos, um dentro do outro, previamente marcados no chão a cerca de 20 metros dos jogadores. O círculo tem como pontuação: 20 pontos círculo interior, 15 pontos a primeira metade do círculo exterior a contar de dentro e 10 pontos a segunda metade, valendo 5 pontos o exterior próximo do círculo a definir pelos jogadores. Os pontos somam-se.

Os jogadores, jogando alternadamente, põem a bilharda no solo, dando-lhe depois uma pancada com o pau, de maneira a que façam saltar a bilharda até meia altura do jogador. Enquanto no ar, dá-se novamente outra pancada, mas esta mais forte e precisa para que a bilharda vá cair no círculo. O jogador que chegar mais longe na pontuação tem direito a contar do círculo exterior tantos passos quantos os pontos que fez e aí, nesse local, volta a jogar de maneira a afastar a bilharda o mais longe possível do círculo. Deste modo, o jogador que tiver a bilharda mais

afastada, ou seja, o vencedor desta jogada terá direito a ser carregado pelo adversário desde o círculo até à bilharda. O jogo termina quando se chegar à pontuação previamente estabelecida pelos jogadores.

Esquema de distribuição de pontos

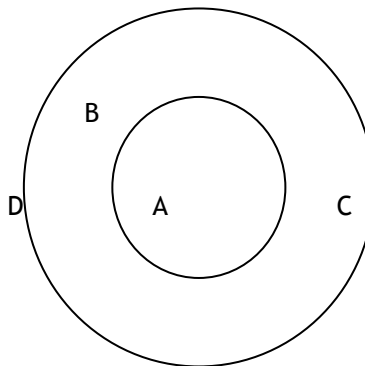
Legenda:

A- 20 pontos

B- 15 pontos

C- 10 pontos

D- 5 pontos



Jogos Simbólicos Ou Dramáticos

Estes jogos consistem em representar qualquer acontecimento ou enredo, e cujo resultado está previsto desde o princípio. Desenvolve-se com a interiorização dos esquemas sensórios motores.

De acordo com Caillois (1990), este tipo de jogos consiste na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respetivo comportamento. A base do sujeito que joga é fazer crer a si próprio ou aos outros que é um outro indivíduo. Durante aquele espaço de tempo ele disfarça, despoja-se temporariamente da sua personagem para ser outra. O autor referenciado designou esta manifestação de *mimicry*.

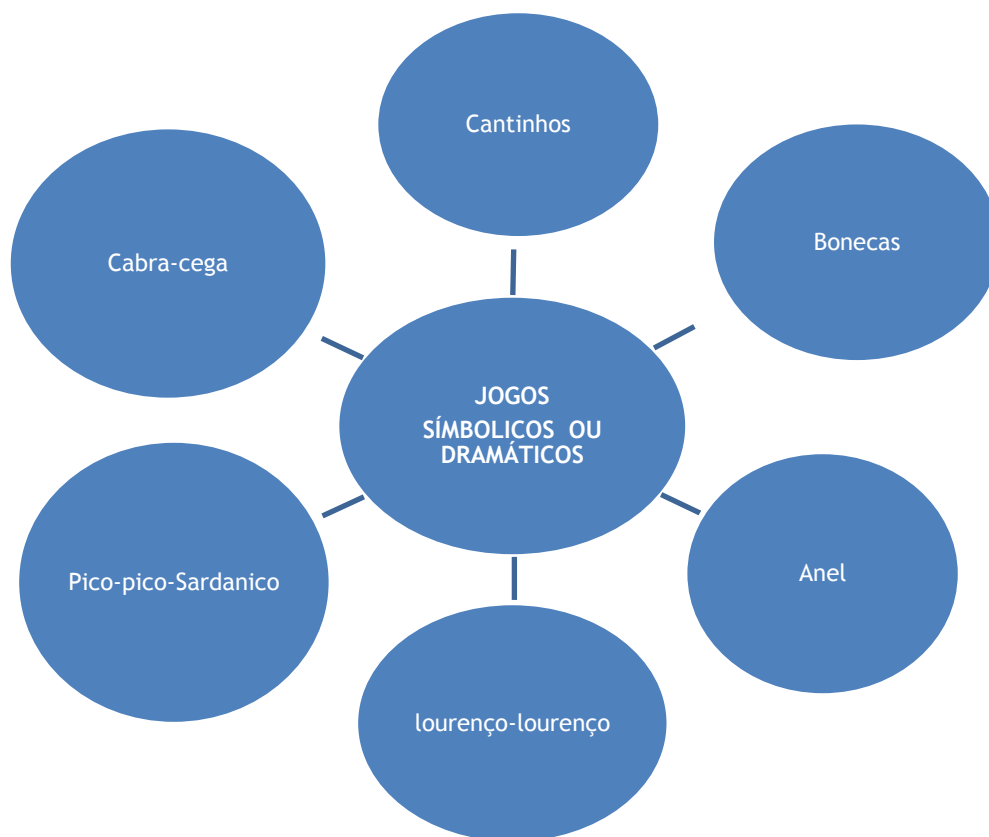


Figura 29 - Esquema jogos simbólicos ou dramáticos

Jogo do Lourenço-Lourenço

Jogo praticado por crianças de ambos os sexos em qualquer altura do ano e na rua.

As crianças colocam-se em pé na roda, ficando um de fora, o qual andarà com um lenço no lado exterior da roda correndo e cantando (lourenço-lourenço, aqui fica o lenço), ameaçando deixar este mesmo lenço ora num ora noutro, o que obrigará as crianças a estarem atentas e sempre a olhar para trás.

Assim que o lenço é deixado, a criança que está na roda apercebe-se de que o lenço caiu atrás de si e, nesse caso, apanha-o e lança-se em perseguição da criança que o deixou. Se a alcançar (antes de ela se refugiar no lugar deixado vago na roda), é considerada «galinha choca». Se não conseguir apanhá-la, passa a ser a que corre no exterior da roda.

No caso de a criança dar uma volta completa sem que a que tem o lenço atrás de si tenha reparado, esta torna-se a «galinha choca» e aquela continua a deitar o lenço.

O jogo termina quando a vontade dos jogadores assim o determinar (Boidobra, 2012).



Figura 30 - Jogo Lourenço-lourenço

Jogo do pico, pico, sardanico (ou Salarico, ou Sr. Lourico)

Não há limite para o número de jogadores. Várias crianças colocam-se numa roda sentadas no chão, procurando uma superfície plana, ou em volta de uma mesa, com as palmas das mãos viradas para baixo. Apenas quem dirige o jogo põe uma só mão, vai beliscando as mãos das restantes crianças e, por sua vez, vai dizendo:

Pico, Pico, Sardanico
Quem te pôs a mão no bico,
Foi Nosso S. Jesus Cristo,
Ele é de oiro,
Ele é de prata,
Manda o rei que faz à mata.

Depois, as mesmas crianças voltam as mãos com as palmas para cima, e a criança que está a dirigir o jogo passa a sua própria palma da mão sobre as das outras crianças e vai dizendo:

Varre, varre, vassourinha,
Varre bem esta casinha:
Se varreres bem,
Dou-te um vintém
Se varreres mal,
Dou-te um real.

Agora, a criança que está a comandar vai tocando nas mãos das restantes e exemplifica uma pulga a saltar de mão em mão.

Salta a pulga na balança
O piolho não tropeça (ou: o piolho na tua pança)
Manda o rei que faz de pressa (ou: que faz à França)

O percorrer das mãos tem sempre a mesma ordem. Quando a pessoa acabar de dizer o último verso, a mão que calhar terá de ser retirada para trás das costas. O jogo acaba quando apenas uma mão ficar em jogo, a qual será a vencedora.

O jogo continua com a criança que está a dirigir passando com a sua mão na cabeça das restantes, dizendo:

Salsa, pata
Rei e Rainha,
Foi ao mar
Buscar sardinha
Para o filho D. Luis,
Que está preso pelo nariz,

Três cavalos a correr
Três meninas aprender
Qual será a mais bonita
Para mandar esconder
(Boidobra, 1989a); (Vasconcellos, 1982).

Anel

No entender de Teófilo de Braga (1994), este jogo revela-nos o fenómeno espontâneo da criação do teatro nos divertimentos populares, referindo ainda um outro jogo também muito conhecido, o “Condessa”, que consiste num drama e que é digno de ser estudado como elemento orgânico do teatro português.

O jogo do anel, para além de simbólico ou dramático, pertence aos jogos de adivinhação, e consiste em adivinhar onde a criança vai deixar o anel.

Com um número ilimitado de crianças, estas formam um círculo, no meio do qual uma das crianças tem nas mãos um anel de palha vai percorrendo a roda e simulando deixá-lo cair na mão de qualquer uma; depois pergunta-se o que se faria a quem tem o anel, e quais os castigos que se darão a quem não acertou, ao que se chama de sentenciar. “Guthrie descreve-o: As raparigas sentam-se em rodas no chão, tendo uma rainha no meio coroada de flores; anda em roda tendo um anel na mão, que ela finge deixar cair na da de cada uma das companheiras, mas oculta-o realmente deixando cair na da pessoa que ela escolhe; acompanha esta cerimónia uma cantiga, que diz pouco mais ou menos; -escondi o anel; adivinhei, lindas pastorinhas em que mão está o anel. Faz-se então sair do grupo uma rapariga para lhe fazer adivinhar quem tem o anel; se não adivinha vão-se sucedendo as outras. Enfim a que adivinha é coroada de flores e substitui-a” (Braga, 1994, p. 250).

Cabra cega

O jogo da cabra cega era jogado por crianças de ambos os sexos até aos 9 ou 10 anos, durante todo o ano, sendo um jogo de tato e orientação espacial. Primeiramente, é escolhida a criança que irá ficar com os olhos vendados, passando a ser a “cabra cega”, e os restantes andam à sua volta tocando-lhe, mas sem se deixarem apanhar, nem saírem dos espaços de jogo previamente definidos. Quando a “cabra cega” agarra alguém, tem de adivinhar quem apanhou, passando as mãos pelo cabelo, cara ou braços do colega. Se a descrição feita corresponder à verdade, troca de lugar com esse que foi apanhado, caso contrário continua até agarrar um deles. Claro que as crianças que nunca são apanhadas serão os vencedores do jogo (Boidobra, 2012; Gil, 2005).

Bonecas

Jogado normalmente por meninas até aos 9 ou 10 anos, em que jogam ao faz de conta, imitando as vivências familiares e outras situações do quotidiano. Como foi já referido, as meninas representavam com alguma frequência o seu “funeral”. A boneca era, por vezes, feita pela criança, recorrendo, para a sua elaboração, a pedaços de trapos bem atados com um fio forte e aí estava um brinquedo perfeito para a continuação da sua fantasia. A representação da casa era, aqui, muito frequente, fazendo cantinhos no chão representando as áreas da casa de habitação (Boidobra, 2012).



Figura 31 - Bonecas de trapo feitas pelas crianças da EIF

Bom barqueiro

Um grupo com um número variável de crianças escolhem entre si quem ficará a servir de ponte, ao mesmo tempo as duas que fazem de ponte combinam o nome que hão-de atribuir-se mutuamente, podendo ser nomes de frutos flores, animais, cores, etc. Para fazerem a ponte, colocam-se frente a frente, com as mão unidas e de braços esticados para cima.

As restantes crianças formam uma fila dando as mãos entre si (podem também agarrar-se entre si colocando as mãos nos ombros ou cintura do companheiro da frente). A criança que vai em primeiro lugar, isto é, a que está na frente representa a máquina, e vão cantando.

Bom barqueiro, bom barqueiro,
Dá licença de passar:
Tenho filhos pequeninos
Para acabar de criar.

As duas crianças que formam a ponte cantam:

Que barco é aquele
Que lá vem lá vem!
É uma flor
Que vem de Belém.

A criança que faz de máquina canta:

- Vou pedir ao meu barqueiro
Se me deixa passar
Tenho filhos pequeninos
Para acabar de criar.

A ponte responde com os dois primeiros versos e, por fim, a máquina conclui com os dois últimos versos.

- Passarás, passarás,
Mas algum deixarás.
- Passarei, passarei
Mas nenhum deixarei.

Cada a vez que a máquina passar na ponte deixará um filho. Este processo irá repetir-se tantas vezes quanto o número de filhos. No final de todos os filhos terem ficado na ponte, formam dois grupos, de cada um do lado da ponte que escolheu, e alagam os grupos formando uma fila de cada lado. A máquina tem de passar a correr entre as filas previamente formadas três vezes, os restantes vão enrolando e desenrolando os seus próprios braços e com a boca fazem um barulho *ZZZZZZ, ZZZZZZ, ZZZZZZ*.

A máquina é agarrada pela ponte, ao que esta fará a mesma pergunta que foi feita às restantes crianças, depois de escolher vai para o lado da ponte; no final, todas dizem que ranharam o céu, ranharam o inferno, ranharam o céu, ranharam o inferno; isto queria dizer ganhar o céu, ganhar o inferno.

O jogo pode prosseguir trocando os elementos chave, como é o caso da máquina e da ponte. Este termina quando os intervenientes se cansarem (Boidobra, 2012).



Figura 32-Jogo Bom-Barqueiro EIF

Apêndice

Alguma Literatura Popular Infantil

Zun-zerun-zum

Zun-zerun-zum-faça-me um bolo

Zun-zerun-zum-Não há cá sal

Zun-zerun-zum -mande-o buscar

Zun-zerun-zum -não sei por quem

Zun-zerun-zum -por Manuel

Zun-zerun-zum -Manuel está a chorar

Zun-zerun-zum -quem lhe bateu

Zun-zerun-zum -foi uma pedrinha

Zun-zerun-zum -que é da pedra

Zun-zerun-zum -está na água

Zun-zerun-zum -que é da água

Zun-zerun-zum -beberam-na os patos

Zun-zerun-zum -que é desses patos

Zun-zerun-zum -comi os eu

(Boidobra, 1989b), outra versão (Garcia, 1982).

Menina de lona (londres)

As crianças colocam-se numa fila e, no lado oposto, a uma distância considerável fica uma sozinha que irá dirigir o jogo; na fila, cada criança escolhe um nome, por exemplo, nomes de flores, frutos ou outros. Entretanto, a criança que dirige vai perguntando a uma das crianças que se encontram na fila oposta, ao que essa terá de responder, estabelecendo, assim, o diálogo.

-Menina de Lona (ou de Londres)

- Catrapona!

- Em que burrinho quer vir.

- No mais bonito que lá sair.

- Quer vir num burrinho de _____ (Ex: nome de flores e cores)

-Sim/não.

Depois da escolha feita, o nome de quem fosse escolhido teria de a levar para o lado oposto às cavalitas (Boidobra, 2012).

Pim Peninho

Faz-se uma roda, todas a crianças fecham as mãos em punho fechado e, colocando todas as mãos ordenadamente, umas em cima das outras, uma das crianças vai tocando nos punhos fechados e vão dizendo:

Pim peninho S. Martinho
Mora o homem debaixo da ponte
Vende garrafas e garrafões
Manda dizer a “ti” Joaninha
Que puxasse por esta orelhinha.

Aonde terminar a referida cantilena, sai a mão onde calhou, vai segurar na orelha do companheiro que se encontra do lado da mão que sai.

A referida cantilena vai continuar até ficarem todos de fora e seguram as orelhas dos que estão ao seu lado. Depois, com todas as mãos e orelhas pegadas, dizem:

Puxa orelhas
Puxa orelhas
Puxa orelhas

Uma vez nesta posição, passam a cantar

-lagarto pintado,
Quem te pintou
Foi uma velha
Que aqui passou.

No tempo da areia
Oh, que poeira,
Puxa lagarto por esta orelha.



Figura 33 - Pim-peninho EIF

Réu-Réu

As crianças formam grupos de três elementos, uma delas passa as suas mãos por debaixo dos braços da outra da criança que vai ficar no meio, segurando-a de maneira a que, quando a outra pegar nos pés ou pernas (mais propriamente, tornozelos), esta não caia. Vão balouçando o corpo da que fica no meio, recitando a seguinte lengalenga:

Réu-réu

Vai para o céu

Vai buscar o meu chapéu

Se for novo

Trá-lo cá

Se for velho

Deixa-o lá.

(Boidobra, 2012)



Figura 34 - Réu-réu EIF

Pai-Nosso Pequeno

Pai-nosso pequenino
Quando Deus era menino
Tinha as chaves do paraíso
Quem lhas deu, quem lhas daria
Foi S. Pedro e Santa Maria
Cruz em monte cruz em fonte
Nunca o veneno comigo se encontre
Nem de noite nem de dia
Nem à hora do meio-dia
Já os galos pretos cantam
Já os anjos se alevantam
Já Nosso Senhor subiu à cruz
Para sempre ámen Jesus

Anexo 2 - Exemplos- Quadros de Competências Desenvolvidas

Nesta parte do trabalho, iremos apenas descrever alguns exemplos de brincadeiras/jogos e suas competências, uma vez que, se o fizéssemos para todos, ficaria uma descrição muito extensa e cansativa.

Tabela 19- Quadro de competências desenvolvidas "Olha a Borboleta"

Competências Desenvolvidas	
Nome do jogo:	Olha a Borboleta
Contexto de interação	<ul style="list-style-type: none">- Aceitação por parte do grupo da primeira criança a ser chamada.- Formação de uma roda, em que todos aceitam as regras, comprometendo-se a cumpri-las.- Escolha de diversas crianças para a definição dos vários papéis inerentes à canção.
Recursos de participação	<ul style="list-style-type: none">- Capacidade de escutar e de selecionar as restantes crianças para irem para o centro da roda.
Responsabilidade (iniciativa/poder de decisão)	<ul style="list-style-type: none">- Pressão social e de exclusão de quem não é escolhido para ir para o meio da roda.
Convergência com a EIF	<ul style="list-style-type: none">- Socialização: experiência de participação.- Tomada de consciência coletiva; respeito pelas escolhas feitas pelo grupo, quando tem de entrar alguma criança para o meio da roda juntando-se aos que já permanecem dentro da mesma.- Compreensão - Todos participam na construção de um bom resultado comum.

Tabela 5- Quadro de competências desenvolvidas “Pim-peninho S. Martinho”

Competências Desenvolvidas	
Nome do jogo:	Pim-peninho S. Martinho
Contexto de interação	<ul style="list-style-type: none"> - Formar grupo e escolher a criança que vai dizer a lengalenga e orientar o jogo. -Fazer uma roda, e todas as crianças fecham as mãos em punho fechado, colocando-os ordenadamente, uns em cima dos outros; a criança que orienta o jogo vai tocando nos punhos fechados e recita a seguinte lengalenga: Pim peninho S. Martinho Mora o homem debaixo da ponte Vende garrafas e garrafões Manda dizer a “ti” Joaninha (Aninha/doninha) Que puxasse por esta orelhinha.
Recursos de participação	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de recolher e cantar a cantilena “Lengalenga”. - Capacidade de saber retirar a sua mão (aquando da paragem da cantilena). - Destreza de segurar a orelha do colega que se encontra no lado da mão que ficou de fora (exemplo: mão direita/orelha direita).
Responsabilidade Concentração (iniciativa/poder de decisão)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia e responsabilidade de escolher a criança que irá orientar o jogo. - Formação de uma roda (de pé ou sentados). - Concentração: cada criança deve saber quando é a sua vez de tirar a mão e colocá-la na orelha do lado correspondente. -Quando todas estiverem com as duas mãos nas orelhas de quem se encontra ao seu lado, cantam, conjuntamente, a seguinte lengalenga. - Fazendo o que pede a letra da mesma. Puxa orelha, puxa orelha, puxa orelha. Uma vez nesta posição, passam a cantar: -lagarto pintado, Quem te pintou Foi uma velha Que aqui passou. -No tempo da areia Oh, que poeira, Puxa lagarto por esta orelha.
Convergências com EIF	<p>Socialização: experiência de participação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de consciência coletiva; respeito pelo colega. - Compreensão/repetição/animação. <p>Todos participam dando o seu contributo individual, para um efeito belo e organizado.</p>

Tabela 6- Competências desenvolvidas “Bom-Barqueiro”

Competências Desenvolvidas	
Nome do jogo:	-Bom-Barqueiro
Contexto de interação	Formação do grupo; escolher a criança que vai à frente “máquina” ou “mãe” e duas crianças para formar a “ponte”.
Recursos de participação	Capacidade de recolher e cantar a cantilena “Lengalenga”. Capacidade de escolher uma das opções da ponte, o lado direito ou esquerdo, o nome e situação para si, por exemplo: nome de frutos/animais Céu/inferno.
Responsabilidade (iniciativa/poder de decisão)	Autonomia e responsabilidade de escolher as crianças que formam a ponte, e a “máquina” ou “mãe”. -A “máquina”: a criança deve passar por debaixo da ponte e os restantes devem imitá-la. Numa parte terá de cantar sozinha, “eu peço ao Sr. barqueiro que me deixe passar”. -As crianças devem saber escolher o lado da ponte que querem. Enquanto não passam na ponte, terão de cantar “Bom barqueiro, bom barqueiro dê licença de passar” conjuntamente com a “máquina ou mãe”. Entretanto, continuam e as crianças que fazem de “ponte” vão respondendo à máquina “passarás, passarás, mas algum deixarás” e a crianças que faz de “máquina” responde “passarei, passarei mas nenhum deixarei”.
Convergências com EF	Socialização: experiência de participação -Tomada de consciência coletiva; respeito pelas diferenças, quando têm de escolher o lado da ponte, e não sabendo onde fica o “céu” ou o “inferno”. -Compreensão/competição Todos participam na sua equipa, com o seu contributo individual, para um bom resultado comum.

Anexo 3 - Perguntas guia dos inquéritos por questionário e entrevista

Perguntas guia do questionário aplicado às crianças antes da intervenção

Parte I

Identificação / família da criança

1. Qual a idade?
2. Género?
3. Pessoas com quem vives?
4. Profissão dos pais?
5. Quais as habilitações dos pais?
6. Onde vives?

Parte II

Hábitos

1. Presentemente, quais as tuas atividades dos tempos livres?
2. Quais os objetos lúdicos que tens?

Parte III

Projeto “Escola Infantil de Folclore”

1. Como soubeste?
2. O que pensas do projeto?
3. Tens vontade de o frequentar?
4. Quem demonstrou interesse lá em casa?
5. Qual o objetivo que pensas atingir?
6. Tens gosto e curiosidade pelas brincadeiras antigas?
7. O que te agrada mais na “Escola Infantil de Folclore”?
8. O que te desagrada mais na “Escola Infantil de Folclore”?

Parte IV

Sobre os jogos e brincadeiras

1. Quais os jogos e brincadeiras de que gostas mais?
2. Qual o lugar onde gostas mais de fazer esses jogos?
3. Qual a brincadeira que mais te diverte?
4. Qual a brincadeira/jogo que mais te atrai?

Parte VI

Quando brincas, do que gosta mais?

1. Do contacto físico
2. Da repetição das brincadeiras
3. Das conversas com os teus colegas
4. Das canções
5. Dos poemas
6. Quando propões tu uma nova atividade
7. De aprender novos conteúdos
8. De brincar à vontade

Perguntas guia do questionário aplicado antes da intervenção aos pais das crianças

Parte I

Identificação / família da criança

1. Qual a idade?
2. Género?
3. Pessoas com quem vive?
4. Profissão?
5. Quais as habilitações literárias?
6. Local de residência?

Parte II

Hábitos dos seus filhos

1. Quais as atividades dos tempos livres do seu filho?
2. Quais os objetos lúdicos que tem?

Parte III

Projeto “Escola Infantil de Folclore”

1. Como soube da sua existência?
2. Diga o que pensa do projeto.
3. Pensa que o filho tem vontade de o frequentar?
4. Quem demonstrou interesse lá em casa?
5. Qual o objetivo que pensa que o seu filho vai atingir?
6. Tem gosto e curiosidade pelas brincadeiras antigas?
7. O que lhe agrada mais na “Escola Infantil de Folclore”
8. O que lhe desagrada mais na “Escola Infantil de Folclore”

Parte IV

Sobre os jogos e brincadeiras

1. Quais os jogos e brincadeiras que o(a) seu(a) filho(a) gosta mais?
2. Qual o lugar onde ele(a) gosta mais de fazer esses jogos?
3. Qual a brincadeira de que o(a) seu(a) filho(a) gosta mais para se divertir?

Parte V

Quais as competências que pensa que o seu filho vai desenvolver?

1. Éticas
2. Sociais
3. Culturais

Parte VI

Na “Escola Infantil de Folclore”, do que pensa que o seu filho gosta mais quando brinca?

1. Do contacto físico
2. Da repetição das brincadeiras
3. Das conversas com os colegas
4. Das canções
5. Dos poemas
6. Quando propõe novas atividades aos colegas
7. Aprender novos conteúdos
8. De brincar à vontade
9. Outros

Perguntas guia do questionário aplicado às crianças depois da intervenção

Parte I

Identificação

1. Qual a tua idade?
2. Qual o teu sexo?

Parte II - Hábitos

1. Depois de teres frequentado o projeto Escola Infantil de Folclore (EIF), achas que as tuas atividades de ocupação de tempos livres continuaram as mesmas?

Se respondeste Não, assinala com um X as que pensas que modificaste.

Saltas mais vezes à corda

Conversas mais com os teus amigos

Jogas mais vezes ao pião

Brincas com bonecas de trapos

Conheces mais os provérbios e adivinhas

Gostas de construir os teus brinquedos

Parte III Jogos e brincadeiras

1. Dos jogos e brincadeiras que tiveste oportunidade de aprender, qual gostaste mais? Porquê?

2. Qual o lugar/ espaço onde gostas mais de praticar essas atividades? E com quem?

3. Que jogos/brincadeiras gostaste mais de fazer e te divertiram mais? Porquê?

Parte IV Projeto “Escola Infantil de Folclore”

1. Depois deste ano que passou já estás mais preparada (o) para falares sobre o projeto “Escola Infantil de Folclore”? Achas que estiveste à vontade para o frequentar?

2. Diz-nos o que pensas sobre ele.

3. Gostaste de aprender as brincadeiras/jogos das crianças de antigamente? Dá-nos a tua opinião.

1. Aqui na “Escola Infantil de Folclore”, quando brincaste/jogaste, de que é que gostaste mais?

De estar com os meus colegas

De repetir as brincadeiras/jogos

Das canções e poemas

Dos jogos bailados

De propor novas atividades aos colegas

De aprender novos conteúdos propostos pelo(a) formador(a)

De brincar à vontade

De quando realizámos as atividades na rua Quais?

2. Diz-nos o que te agradou e o que não te agradou na “Escola Infantil de Folclore”.

O ambiente

Materiais e recursos disponíveis

Apoio dos formadores

Organização

Atividades promovidas

Disponibilidade e competência da equipa

Nada

Tudo

Outras

Perguntas guia do questionário aplicado depois da intervenção aos pais das crianças

Parte I Hábitos

1. Depois da entrada na Escola Infantil de Folclore, considera que as atividades de ocupação de tempos livres do seu filho foram modificadas?

Se respondeu sim, assinale com um X as modificações notadas por si.

Salta mais à corda

Conversa mais com amigos

Joga mais vezes ao pião

Brinca com bonecas de trapo

Conhece os provérbios/adivinhas

Constrói os seus brinquedos

Parte II - Projeto” Escola Infantil de Folclore”

1. Decorreu um ano após a entrada do(a) seu(a) filho(a) no projeto Escola Infantil de Folclore; diga-nos o que foi para si. A opinião que tem hoje mantém-se ou modificou-se? Registe de uma maneira breve a sua resposta.

2. Pensa que o(a) seu(a) filho(a) gostou de o frequentar?

3. Considera que os objetivos que o(a) seu(a) filho(a) deveria atingir com a participação neste projeto foram atingidos? Porquê?

4. O seu interesse em relação aos jogos/brincadeiras de crianças de antigamente manteve-se? Dê-nos a sua opinião.

5. Na “Escola Infantil de Folclore”, o que pensa que o seu filho gostou mais quando brincava/jogava?

Das questões que se seguem, escolha apenas uma resposta (colocando um X no quadrado correspondente)

De estar com os colegas

Da repetição das brincadeiras/jogos

Das canções e poemas

Dos jogos bailados

Quando ele propôs novas atividades aos colegas

Aprendeu conteúdos novos propostos pelo(a) formador(a)

De brincar à vontade

Outros

Parte III - jogos e brincadeiras

Sobre os jogos e brincadeiras que o seu filho aprendeu, diga-nos:

1. Quais os que o(a) seu(a) filho(a) gostou mais?
2. Qual o lugar/espaco onde ele(a) gosta mais de fazer esses jogos/brincadeiras? E com quem?
3. Hoje em dia, qual a brincadeira com que o(a) seu(a) filho(a) se diverte mais?
4. Será que as brincadeiras/jogos tornaram o(a) seu(a) filho(a)

Mais sociável com os companheiros

Mais responsável e independente

Mais concentrado(a)/atento(a)

Autônomo(a)

Criativo(a)

5. As brincadeiras/jogos que faz com o(a) seu(a) filho(a) são as que aprendeu outrora? Ou procura novos ensinamentos? Porquê?

Parte IV

1.A produção coletiva das vivências do povo pode ser um meio pelo qual as crianças desenvolvem a interação entre os seus pares, bem como promovem os seus valores éticos, sociais, e culturais. Assinale as competências e valores que pensa que foram mais partilhados pelo seu(a) filho(a) no projeto “Escola Infantil de Folclore”.

Das questões que se seguem, escolha apenas uma resposta, a que mais de destacou no caso do seu filho (colocando um X no quadrado correspondente)

Ao nível ético

O belo/O feio O mal/O bem

Ao nível social

Cidadania

Solidariedade

Afetividade

Capacidade de desenvolver a criatividade

Capacidade de desenvolver a imaginação

Capacidade de desenvolver os aspetos lúdicos

Ao nível cultural

Capacidade de estimular e aperfeiçoar o prazer da oralidade

Aquisição de vocabulário

Contactos com narrativas breves

Desenvolvimento da capacidade de transmitir ao grupo

Perguntas guia para a entrevista aos agentes educativos das crianças

1ª Parte

1- Dados gerais

- Nome da instituição
- Níveis educativos que leciona

2- Dados biográficos

Anos de docência?

Habilitação académica e profissional

2ª Parte

1- Relações interpessoais como os seus pares

Na sua opinião, as crianças que se encontram a frequentar a Escola Infantil de Folclore apresentam alguma alteração nas suas relações interpessoais com os seus colegas?

2- Melhoria na orientação espacial

Considera que as crianças que estão integradas neste projeto sofreram alguma transformação em relação à sua capacidade de orientação espacial?

3- Melhorias na motricidade fina e global, resultantes da prática das brincadeiras/jogos tradicionais.

Como sabe, as crianças que frequentam o projeto Escola Infantil de Folclore estão a aprender a construir os seus brinquedos, assim como jogar/brincar com as pedrinhas, com o pião, arco, saltar à corda, bonecas, bilharda, bugalhas, a borboleta, o senhor do meio, o Lourenço-Lourenço, entre outros.

Notou que a sua motricidade fina e global se tenham alterado?

4- Melhoria no tempo de atenção/concentração

Com a aprendizagem de histórias sem fim, provérbios, trava-línguas, lengalengas entre outras, as crianças aprendem, de uma forma geral, a estar mais concentradas e a desenvolver a sua capacidade de prestar atenção.

4.1- Concorda com esta afirmação? Justifique a sua opinião.

4.2- Na sua opinião, considera que estas crianças alteraram a sua atenção/concentração?

5- Aquisição de conceitos como passado, presente e futuro.

Considera que, para estas crianças, os conceitos de passado, presente e futuro foram adquiridos?

Âmbito avaliativo geral

Considera haver melhorias nos resultados de avaliação das crianças que frequentam a Escola Infantil de Folclore?

Anexo 4 - Programa de intervenção de sessões para a EIF

Aqui, apenas faremos a demonstração de três sessões, a exemplo do que foi e está a ser feito na EIF; assim, passaremos a descrever as mesmas.

Introdução

No âmbito da presente dissertação em Supervisão Pedagógica, foi elaborado um programa de intervenção, com sessões organizadas contendo o tempo previsto, as metodologias aplicadas e os materiais utilizados, no sentido da formação em brincadeiras e jogos tradicionais. As sessões, com a duração de uma hora, pretendem ter em conta metodologias associadas ao brincar e jogar na comunidade infantil.

Pretende-se, com as múltiplas e diferentes atividades lúdicas infantis, demonstrar a importância de todas elas no desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, emocionais, sociais e culturais das crianças. Pretende-se, igualmente, que, com o passar das sessões e com a prática na construção dos seus brinquedos, as crianças fiquem despertas também para a Educação e Património, que seja abolida a ideia errada de que os brinquedos vêm só das grandes superfícies, mas sim pensarem serão capazes de construí-los. Procura-se, ainda valorizar a função dos jogos nos processos de desenvolvimento de aprendizagem na criança, com recurso ao jogo, brinquedo e brincadeira, dado que estes são fundamentais na educação nos primeiros anos da vida. Sabemos que são apoios estruturantes do trabalho educativo considerando a linguagem, a interação e o jogo.

A população alvo desta formação são crianças a partir dos 5 e até aos 13 anos de idade, habilitando-as de competências capazes de desenvolver novos comportamentos e atitudes, adequadas à resolução de problemas de diversas situações; que sejam capazes de reconhecer a importância do manuseamento dos diferentes materiais utilizados, como um dos instrumentos principais desta formação no desenvolvimento nas crianças do gosto pela cultura portuguesa.

O principal objetivo consiste em fazer uma recuperação das tradições e dos costumes da nossa região ao nível social e cultural, tratando-se de um projeto multidisciplinar, para que as crianças que o venham a frequentar possam projetar competências de acordo com a sua maturidade.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- ✓ Desenvolver a criança ao nível: motor, de destreza fina, cognitivo, social, afetivo e cultural.

- ✓ Proporcionar à criança, a ampliação do seu conhecimento do mundo em relação ao meio social e cultural onde vive, assim como divulgar a cultura popular portuguesa, bem como a educação para o património.
- ✓ Desconstruir o conceito de folclore, para que as crianças, através das brincadeiras, aprendam as lendas, músicas, danças, trava-língua, provérbios, brincadeiras, jogos e que saibam construir os seus próprios brinquedos.

Com esta formação, as crianças intervenientes ficam com uma “ferramenta” fundamental para o desenvolvimento das suas competências a vários níveis. Pretendemos, com o desenvolvimento destas ações, que as crianças venham também a melhorar a sua capacidade discursiva.

Tabela 7- Plano da 1ª sessão

Data--/--/--	Introdução	Desenvolvimento	Análise de Resultados
Tempo	5'	40'	15'
Objetivo	- Apresentação do grupo e da Escola Infantil de Folclore - Introduzir a sessão	Desenvolver o tema	Avaliar a aprendizagem
Conteúdo	<p><u>Apresentação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as crianças - Saber o que as crianças pensam sobre o projeto EIF - Fazer um painel <p><u>Questões Guia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância do projeto “Escola Infantil de Folclore?” - Aprender a brincadeira/jogo bailado “Olha a borboleta”. <p><u>Competências a Desenvolver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência social: atitudes que proporcionem um correto relacionamento com as restantes crianças; - Capacidade de escutar <p><u>Comunicação de Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nas crianças o gosto pelo coletivo; aceitar regras - Identificar as restantes crianças na roda <p><u>Introdução ao tema e sua importância</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As brincadeiras/jogos de roda favorecem, geralmente, o desenvolvimento da comunicação e interação entre os seus pares. - A escolha da criança que vai para o centro da roda. 	<p><u>Exposição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição das principais atitudes a adotar para proporcionar uma correta postura dentro da EIF. - Explicação da brincadeira/jogo bailado. <p><u>Método Demonstrativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O formador explicará a todas as crianças a brincadeira bailada, gesticulando devagar para que cada uma seja capaz de memorizar. - O formador repete cada gesto e executará, cada criança repete o gesto igual ao do formador. - A criança executará autonomamente o gesto. <p>O formador explica e vai cantado, gesticulando devagar para que cada criança seja capaz de fixar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças repetem cada gesto. - O formador executará e cada criança repetirá. - As crianças executarão autonomamente o gesto. - Dançam e cantam tal com foi ensinado. <p><u>Método Interrogativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise com o grupo da prestação de todos os participantes 	<p><u>Avaliação</u></p> <p>Avaliação sumativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo/brincadeira bailada - Grelha de observação <p>Indicadores de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo/brincadeira - Grelha de avaliação de observação direta <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação dos conhecimentos das aprendizagens abordadas na sessão através das conclusões finais. <p><u>Realizar autoavaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança fará a sua autoavaliação <p><u>Comunicação de Resultados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise do desempenho individual no jogo realizado. <p><u>Síntese</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos mais importantes a reter <p><u>Ligação com a sessão posterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer a mesma brincadeira/jogo bailado; - Aprender novo jogo/brincadeira “lourenço...”
Avaliação	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal mas contínua, no final da sessão. - Utilizar instrumentos formais, como jogos e representações. 	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação e colocação de perguntas oralmente 	<p><u>Formativa</u> - Utilização de instrumentos formais como o jogo ensinado na sessão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação;
Método	Expositivo; Interrogativo e Demonstrativo	Demonstrativo; Ativo; Interrogativo	Ativo; Interrogativo; Expositivo
Auxiliares Didáticos	Quadro e marcador, tintas, papel de cenário, cartolina, lápis de cor, tesoura de pontas redondas.	Desenhar no quadro o desenho final da roda.	Grelha de Observação
Materiais e Equipamentos	Computador; Videoprojetor; Tela; Quadro Branco; Marcador.	Computador; Videoprojetor; Tela; Quadro Branco; Marcador.	Computador; Videoprojetor; Tela; Quadro Branco; Marcador.

Fase de Execução

Descrição da atividade

Na fase introdutória da sessão, o formador fez uma abordagem ao projeto “Escola Infantil de Folclore Infantil” EIF para que todas as crianças ficassem mais informadas sobre a sua importância na sociedade. Foram feitas as apresentações de cada criança e do grupo em geral. Foi elaborado um painel onde todas as crianças puderam decalcar as suas mãos formando, desta forma, uma borboleta; neste painel irá ser colocada uma folha com as regras de funcionamento que cada criança foi ditando, e que são fundamentais para o bom funcionamento das sessões vindouras. De seguida, o formador fez uma exposição dos objetivos para aquela sessão, que passaram pela identificação da brincadeira/jogo bailado. Informou as competências que cada criança deveria desenvolver nesta sessão, desde as principais atitudes a adotar para proporcionar uma correta postura no relacionamento com as restantes crianças, levando ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes adequados à comunicação em diversas situações, formais e informais, com as pessoas em geral. As crianças deverão reconhecer a importância da cultura tradicional como instrumento principal desta formação e desenvolver o gosto pela mesma, assim como o gosto pela etnografia.

O formador, na fase do desenvolvimento da sessão e através do método demonstrativo, explicou a todas as crianças, gesticulando devagar e repetidas vezes, para que cada uma fosse capaz de fixar. Desta forma, e com este método demonstrativo, o ensino baseou-se, fundamentalmente, na aprendizagem das tarefas através da prática. No primeiro momento o formador expõe, informa e exemplifica o gesto e, posteriormente, cada criança executa. Privilegiou-se sempre uma aprendizagem individualizada; a assimilação não foi feita toda ao mesmo nível, tendo que se trabalhar mais com alguns elementos que com outros, com o objetivo de a aquisição de comportamentos/gestos ser igual entre as crianças. Há ainda a salientar a atitude ativa das crianças e o relacionamento positivo criança/formador, estreitando, assim, os seus laços efetivos.

Fase de Avaliação

As crianças, através da brincadeira/jogo que aprenderam, fizeram uma demonstração na sessão. No final, fez-se a correção de alguns passos menos bem apreendidos de forma oral. Assim, foi possível avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes, permitindo-nos concluir que as crianças aprenderam de uma forma participativa. Devido ao sucesso do método desenvolvido, ficou acordado que todos os exercícios seriam realizados dentro do mesmo esquema. Os gestos

mais difíceis ou onde existiam mais dificuldades eram efetuados pelas crianças repetidas vezes, sob supervisão do formador.

Esta sessão proporcionou ao grupo a oportunidade de se envolver em aprendizagens significativas, isto é, que partam do experimental vivido e do conhecimento pessoal, as quais lhes permitem desenvolver capacidades cada vez mais poderosas para atuar de modo criativo e consciente.

Concluiu-se que, quando há motivação e interesse, adquirem-se competências mais facilmente; esta sessão foi um bom exemplo, uma vez que poucas crianças tinham tido contacto com este tipo de brincadeira/jogo, obtendo, assim, resultados bastante positivos.

Podemos concluir que, num universo de 15 crianças, todas apresentaram uma média satisfatória, tendo-se verificado que a destreza que cada criança tem merece alguma atenção nas próximas sessões, pois varia de criança para criança.

Os objetivos propostos para esta sessão foram atingidos, pois a sessão, tal como todo o seu planeamento, decorreu como prevista pelo formador. Com o decorrer da mesma, verificaram-se pequenas dificuldades que foram ultrapassadas no momento. A atividade desenvolvida nesta sessão veio proporcionar às crianças oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, tendo uma atitude recetiva e atenta, usando o que observaram para responder ou reagir de forma apropriada.

No final da sessão, foi feita a autoavaliação e cada criança respondeu com consciência, atribuindo valores diferenciados aos itens. Através da autoavaliação de cada um, o formador pôde corrigir as sessões seguintes, fazendo uma renovação pedagógica e promovendo entre o grupo qualidade no sistema de aprendizagem, ao nível das formações.

Exploração dos dados recolhidos

Diagnosticou-se os pontos fracos da sessão, através dos resultados obtidos, possibilitando, dessa forma, a melhoria da formação.

Em relação à análise desta sessão, as crianças assimilaram de uma forma satisfatória as aprendizagens da mesma. Os comportamentos avaliados atingiram uma média positiva, ficando alguns itens um pouco aquém do pretendido. O item “roda”, «fazer os gestos corretamente» apresentou a média mais alta, uma vez que todas as crianças se mostraram sempre muito interessadas e atentas e com uma atitude muito correta. Para além de ser uma importante manifestação cultural, esta brincadeira de roda é um exercício que estimula os movimentos e trabalha o equilíbrio. Ainda dentro do mesmo item, e na parte de «cantar corretamente», a

média foi elevada, uma vez que desenvolve nas crianças a linguagem oral e contribui para a iniciação da música, lembrando como é importante respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. No item “brincadeira/jogo” «nas competências sociais», estas proporcionaram atitudes para um correto relacionamento com as restantes crianças, nas «capacidades de escutar» atingiram uma média igualmente positiva, contando com uma etapa superada com sucesso.

Na grelha de autoavaliação da sessão, as crianças consideraram os itens propostos de “Bom”. Acharam que, ao nível da compreensão do conteúdo abordado na sessão, foi “Suficiente”, e no item de fazer a roda ordenadamente foi, para a maioria, “Muito Bom”, devido à boa camaradagem entre os elementos.

Em suma, tratou-se de uma sessão ativa, onde todos os participantes tiveram oportunidade de aprender e praticar os ensinamentos transmitidos.

Considerações Finais da sessão

Ao realizar esta sessão, pôde verificar-se a importância que uma boa planificação assume para qualquer profissional, seja ele formador/professor; verificou-se que, ao longo da sessão de formação, era notória forma como as atividades planeadas vieram, de algum modo, ajudar a fazer um melhor trabalho, e esta sessão servirá, assim, de exemplo para outras futuramente. A população alvo são fundamentalmente crianças, tendo a formação o objetivo da valorização pessoal e, em simultâneo, o país onde reside, com a sua cultura tradicional.

Sublinha-se a importância do papel da Supervisão Pedagógica, enquanto procedimento reflexivo do processo de ensino-aprendizagem nos vários momentos da sessão, nomeadamente: na fase de planificação; fase de introdução; fase de desenvolvimento e fase de avaliação. Só assim, através de uma reflexão cuidada, podemos saber os objetivos, os instrumentos a utilizar e não esquecer o desenvolvimento da sessão, passando pela avaliação e discussão da mesma, otimizando os resultados obtidos.

Poderão ser aqui apontadas algumas dificuldades sentidas na elaboração deste plano, nomeadamente: no traçar dos objetivos, e nas competências definidas para uma determinada sessão; no que queremos desenvolver nas crianças; os temas a tratar na sessão; os métodos a utilizar, que não podem ser ignorados por se tratar de formação. Os instrumentos de avaliação são de uma extrema importância, no caso concreto, uma grelha de avaliação que consiga avaliar com fiabilidade a aquisição das competências definidas em cada sessão, assim como a capacidade de avaliar cada criança com grande fiabilidade. Esta planificação correspondeu às melhores expectativas.

No que toca à supervisão pedagógica, a missão principal é garantir uma maior importância à coordenação de projetos, garantindo uma avaliação do desempenho do profissional educativo.

Tabela 8- Grelha de observação da 1ª sessão

GRELHA DE OBSERVAÇÃO						
Atitude	Participação na Sessão	Brincadeira/jogo		Roda		Média/ Observ
Nome da criança:		Competências sociais	Capacidade de escutar	Cantar corretamente	Fazer os gestos adequados	

Tabela 9- Grelha de autoavaliação da 1ª sessão

Autoavaliação da Sessão				
Nome da criança: _____ data ____/____/____				
	Insuficiente	Bom	Muito Bom	Média
Compreender o Conteúdo abordado na sessão				
Fazer a roda ordenadamente				
Saber cantar				
Identificar a brincadeira/jogo				
Nota: Esta avaliação é feita oralmente pelas crianças			Rubrica do Formador:	

Tabela 10- Plano da 2ª sessão

2ª Sessão Data	Introdução	Desenvolvimento	Análise de Resultados
Tempo	5'	40'	15'
Objetivo	Aprendizagem e domínio das competências associadas ao jogo “Lourenço-Lourenço” ou “Lencinho” Introduzir a sessão	Desenvolver o tema	Avaliar a aprendizagem
Conteúdo	<p><u>Ligação à sessão anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular, de uma forma breve, sobre a cultura tradicional portuguesa. - Repetir a brincadeira/jogo bailado “Olha a borboleta” - Refletir sobre as regras de funcionamento propostas pelas crianças. <p><u>Questões Guia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância do jogo “Lourenço-Lourenço” ou “lencinho”; - Aprendizagem do jogo “saltar à corda” individualmente. <p><u>Competências a Desenvolver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de apanhar o lenço e correr - Memorização da lengalenga <p>- Coordenação dos movimentos do corpo em relação à corda.</p> <p><u>Comunicação de Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança que fica com o lencinho terá de ter competência de o deixar numa outra e conseguir fugir. - Ser capaz de saltar e, ao mesmo tempo, fazer passar a corda por debaixo dos seus pés. <p><u>Introdução ao tema e sua importância</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As brincadeiras/jogos de roda favorecem, geralmente, o desenvolvimento a vários níveis, coordenar movimentos com lengalenga. Perspicácia nos movimentos e concentração. 	<p><u>Exposição Teórica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explanação dos jogos do lencinho e da corda. <p><u>Método Demonstrativo</u></p> <p><u>Jogo do lencinho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O formador explicará a todas as crianças a brincadeira, cantando a lengalenga e gesticulando devagar para que cada uma seja capaz de memorizar. - O formador executará e cada criança repete. - A criança executará autonomamente o gesto e cantará a lengalenga. <ul style="list-style-type: none"> - No grupo, todas as crianças repetem cada gesto e lengalenga - O formador observará e corrigirá <ul style="list-style-type: none"> - As crianças executarão autonomamente tal como foi ensinado. <p><u>Método ativo</u></p> <p><u>Jogo da corda:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O formador executará passo a passo o processo de saltar à corda. - Executará uma segunda vez, mais devagar, - Em conjunto com as crianças, executa o processo. - As crianças saltarão à corda sozinhas e o formador fará o supervisionamento do desempenho de cada uma. <ul style="list-style-type: none"> - O formador fará uma síntese e esclarecerá eventuais dúvidas. - Comunicação positiva dos resultados. <p><u>Método Interrogativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntando como se desenrola tanto o jogo como a brincadeira. - Interrogando-as sobre um ou outro pormenor, tanto da brincadeira, como da lengalenga. 	<p><u>Avaliação</u></p> <p>Avaliação sumativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos <p>Indicadores de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação de observação direta - Autoavaliação dos conhecimentos das aprendizagens abordadas na sessão através das conclusões finais. <p><u>Realizar autoavaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança fará a sua autoavaliação <p><u>Comunicação de Resultados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise do desempenho individual no jogo realizado. <p><u>Síntese</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos mais importantes a reter <p><u>Ligação com a sessão posterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem ao conceito de “folclore” - Aprender nova brincadeira/jogo bailado “O bicho”.
Avaliação	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Será feita de uma forma informal mas contínua. - Serão utilizados instrumentos mais formais, como jogos, brincadeiras e representação. 	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada interveniente terá de fazer, de uma forma explícita, o que lhe foi ensinado. - Observação e colocação de perguntas orais. - Análise do conjunto e da prestação de todas as crianças. 	<p><u>Formativa</u> - Utilização de instrumentos formais como o jogo ensinado na sessão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação;
Método	Expositivo; Interrogativo e Demonstrativo	Demonstrativo; Ativo; Interrogativo	Ativo; Interrogativo; Expositivo
Auxiliares Didáticos	Quadro e Marcador.	Cordas e lencinhos.	PowerPoint; Grelha de Observação
Mat/Equipamentos	Quadro Branco; Marcador	Quadro Branco; Marcador.	Computador; Videoprojector; Tela.

Fase de Execução

Descrição das atividades:

Na fase preliminar da sessão, o formador fez uma ligação à sessão anterior e recapitulou, de uma forma breve, a importância da cultura tradicional portuguesa. Repetiu a brincadeira/jogo bailado “Olha a borboleta”, para que as crianças conseguissem fazer essa brincadeira autonomamente. Depois desta abordagem, elas fizeram uma roda e demonstraram o que tinham aprendido na sessão passada. De uma forma breve e em conjunto, foi feita uma reflexão sobre as regras de funcionamento propostas por elas, uma vez que cada uma contribuiu. De seguida, o formador fez uma exposição teórica dos objetivos para aquela sessão, que passou pela identificação dos jogos “lencinho” e “corda”. Informou as crianças das competências que cada uma iria desenvolver: a capacidade que cada uma tem de ter: se ficar na parte de fora da roda, terá de deitar o lenço a outra criança que se encontra na roda e terá de correr rapidamente para não ser apanhada por essa que irá alcançar o lenço e tentará apanhá-la, a criança que se encontra em fuga terá de ocupar o lugar da que apanhou o lencinho. Por outro lado, a criança a quem calhou o lencinho terá de ter a capacidade de o apanhar rapidamente e correr atrás da que lhe colocou o lencinho. Ao mesmo tempo, as outras crianças que se encontram na roda terão de cantar a lengalenga “Lourenço, Lourenço aqui fica o lenço/ Lourenço, Lourenço aqui fica o lenço”. Se a criança a quem calhou o lencinho não reparou e ficou com este até a outra chegar ao pé de si, essa terá de ir para o “choco” (meio da roda) onde permanecerá agachada; as restantes cantarão, em conjunto, “galinha choca/ galinha choca”. Quando se encontra no “choco”, o objetivo da criança é retirar o lencinho a uma outra que seja contemplada com o lencinho e, se conseguir, os papéis serão invertidos e a criança que está no “choco” irá percorrer a roda e deitar o lencinho a um elemento escolhido por si. O processo repete-se tantas vezes quantas as que as crianças desejem.

No jogo da corda, relativamente às competências a desenvolver, para além da coordenação do movimento do seu corpo em relação à corda, as crianças terão de ter muita destreza e rapidez para que este jogo se torne bonito e airoso. Numa primeira fase, cada uma terá de aprender individualmente para que, depois, o jogo possa ser jogado coletivamente.

Na fase do desenvolvimento da sessão, o formador aplicou dois tipos de métodos, o método demonstrativo e o método ativo. No jogo do “Lourenço Lourenço” ou “lencinho” aplicou-se o método demonstrativo; explicou a todas as crianças, gesticulando devagar e repetidas vezes, para que cada uma fosse capaz de fixar. Desta forma, e com o método demonstrativo, o ensino baseou-se, fundamentalmente, na aprendizagem das tarefas através da demonstração e da prática. No primeiro momento, o formador expõe, informa e exemplifica o gesto e, posteriormente, cada criança executa-o. Privilegiou-se sempre uma aprendizagem

individualizada; a assimilação não foi feita toda ao mesmo nível, visto que o conjunto de crianças corresponde a níveis de ensino diferenciados, portanto, puxando mais por alguns elementos que com outros, com o objetivo de a aquisição dos ensinamentos ser igual entre as crianças. Há ainda a salientar o relacionamento positivo criança/criança, formador/criança, estreitando, assim, o relacionamento.

No jogo da corda, o método aplicado foi o ativo; aqui, o formador executará passo a passo o processo de saltar à corda, executará uma segunda vez, mais devagar, em conjunto com as crianças, o processo, as crianças saltarão à corda sozinhas e o formador fará o supervisionamento do desempenho de cada uma. No final, o formador fará uma síntese, esclarecerá eventuais dúvidas e comunicará de uma forma positiva os resultados obtidos por cada uma.

Fase de avaliação

Através dos jogos que aprenderam, as crianças fizeram uma demonstração na sessão. No final, fez-se a correção de algumas situações menos bem apreendidas.

Oralmente, cada uma relatou as suas dificuldades e os seus sucessos. Assim, foi possível avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes, permitindo-nos concluir que as crianças aprenderam de uma forma entusiasmada. Devido ao sucesso dos métodos desenvolvidos, entendeu-se por bem que as próximas sessões seriam realizadas dentro do mesmo esboço. Para superar as dificuldades encontradas pelas crianças, eram redobradas as atenções a essas crianças, sob supervisão do formador em colaboração com as outras crianças do grupo.

Esta sessão facultou, ao conjunto das crianças que a frequentaram, a ocasião de se envolver em aprendizagens significativas, ficando estas com um conhecimento pessoal que lhes permite desenvolver novas capacidades cada vez mais possantes para tutear de modo criativo e ciente.

Em suma, podemos afirmar que, quando a motivação e o interesse se juntam, as crianças podem adquirir competências espontaneamente.

Podemos concluir que, num universo de 15 crianças, a agilidade que cada uma tem deve ser alvo de alguma vigilância para as próximas sessões, pois varia de criança para criança.

Os objetivos propostos para a sessão foram atingidos, visto que esta correu como o formador tinha previsto no seu planeamento. Assim, no decorrer da mesma, verificaram-se algumas dificuldades que foram superadas no decorrer da sessão. Foram proporcionadas às crianças oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que partam do experimental vivido por outros em tempos diferentes do delas, permitindo-lhes, assim,

desenvolver capacidades cada vez mais potentes para que estas possam atuar de modo criativo e consciente, tendo uma atitude recetiva e atenta, usando o que aprenderam para responder ou reagir de forma adequada.

No final da sessão, foi feita a autoavaliação e cada criança respondeu com consciência, dando valores diferenciados aos itens. Através da autoavaliação de cada uma, o formador pode, desta forma, corrigir as próximas sessões fazendo uma renovação pedagógica, promovendo entre o grupo qualidade no sistema de aprendizagem, ao nível das formações.

Exploração dos dados recolhidos

Diagnosticou-se tanto os pontos fracos como os pontos fortes da sessão, através dos resultados obtidos, facilitando, dessa forma, um melhoramento da formação.

Em relação à análise desta sessão, as crianças assimilaram de uma forma satisfatória as aprendizagens da mesma. Os procedimentos avaliados atingiram uma média positiva, ficando alguns itens um pouco abaixo do que se esperava. No item “roda”, o jogo do «Lourenço Lourenço» apresentou a média mais alta, uma vez que todas as crianças conheciam, embora de um modo um pouco diferente; assim, mostraram-se sempre mais interessadas e atentas e com uma atitude muito correta, apesar de este jogo ter alguns riscos de participação, uma vez que a criança é submetida a uma pressão social, pois é criticada na sua atuação de conseguir ou não fugir/apanhar, o que o jogo torna num exercício que estimula os movimentos e trabalha o equilíbrio dos intervenientes. Ainda dentro do mesmo item, e na parte da «lengalenga», a média não foi assim tão alta, uma vez as crianças ficavam paradas olhando o colega correr com o lenço e, por vezes, esqueciam-se de recitar a lengalenga. É sabido que este aspeto é o que desenvolve as crianças, pois é através da linguagem oral que a criança faz a iniciação à música, recordando-se como é importante respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. No item «jogo da corda» a coordenação dos movimentos do corpo em relação à corda, bem como a capacidade que cada criança tem em coordenar todos esses movimentos, atingiu-se uma média igualmente um pouco abaixo do esperado, com a noção de que, numa próxima sessão, este jogo terá de ser mais trabalhado.

Na grelha de autoavaliação da sessão, as crianças consideraram os itens propostos de “Suficiente”, uma vez que houve alguma dificuldade no jogo da corda. Consideraram que, ao nível da compreensão do conteúdo abordado na sessão, este foi “Suficiente”. O item do jogo do “Lourenço-lourenço” foi classificado de “Muito Bom” pela maioria das crianças, devido à boa convivência entre os elementos.

Em suma, tratou-se de uma sessão muito ativa, onde todos os participantes tiveram oportunidade de aprender e praticar os ensinamentos transmitidos, embora o jogo da corda tenha decorrido com alguma dificuldade.

Considerações finais da sessão

No final da sessão, verificou-se que a Supervisão Pedagógica assume um enorme papel na organização das atividades; enquanto profissionais, o reconhecimento é total, pois a importância de uma planificação faz de qualquer formador/professor um bom profissional. Adicionalmente, verificou-se que, ao longo da sessão de formação, era notória a forma como a atividade em causa irá ajudar a fazer um melhor trabalho, o qual servirá de exemplo para outras sessões que venham a decorrer futuramente. A população alvo são fundamentalmente crianças, tendo a formação como objetivo a valorização pessoal e, em simultâneo, a valorização do país onde a criança reside, com a sua cultura tradicional.

Ficou clara, através desta atividade, a importância do papel da Supervisão Pedagógica, enquanto procedimento reflexivo do processo de ensino-aprendizagem nos vários momentos da sessão, nomeadamente na fase de planificação, na fase de introdução, na fase de desenvolvimento e na fase de avaliação. Só assim, através de uma reflexão cuidada, podemos obter um conhecimento cabal dos objetivos, instrumentos a utilizar, não esquecendo o desenvolvimento da sessão e passando pela avaliação e discussão da mesma, otimizando os resultados obtidos.

Poderão ser aqui apontadas algumas dificuldades sentidas na elaboração deste plano, nomeadamente: no traçar dos objetivos e na definição das competências para uma determinada sessão; no que queremos desenvolver nas crianças; nos temas a tratar na sessão; nos métodos a utilizar, que não podem ser ignorados por se tratar de formação. Por outro lado, os instrumentos de avaliação são de uma extrema importância, no caso concreto, uma grelha de avaliação que consiga avaliar com fiabilidade a aquisição das competências definidas em cada sessão, assim como a capacidade de avaliar cada criança com grande fiabilidade. Esta planificação correspondeu às melhores expectativas.

No que toca à supervisão pedagógica, a missão principal é garantir uma maior importância à coordenação de projetos, garantindo uma avaliação do desempenho do profissional educativo.

Tabela 11- Grelha de observação da 2ª sessão

GRELHA DE OBSERVAÇÃO					
Atitude	Participação na Sessão	Jogo “Lourenço -Lourenço”		Jogo da corda	Média/ Observ.
Nome da criança:		Apanhar o lenço	Lengalenga	Coordenação de movimentos	

Observações: Escala de classificação Insuficiente-1; Suficiente menos-2; Suficiente-3; Bom-4; Muito Bom-5

Tabela 27- Grelha de autoavaliação da 2ª sessão

Autoavaliação da Sessão				
Nome da criança: _____ data ____/____/____				
	Insuficiente	Bom	Muito Bom	Média
Compreender o Conteúdo abordado na sessão				
Coordenação de movimentos				
Lengalenga				
Identificar os jogos				
Nota: esta avaliação é feita oralmente pelas crianças Rúbrica do Formador: _____				

Tabela 28- Plano da 3ª sessão

Sessão nº3 Data_____	Introdução	Desenvolvimento	Análise de Resultados
Tempo	5'	40'	15'
Objetivo	Compreender a noção de folclore Aprendizagem e domínio das competências associadas ao jogo "O bicho" Introduzir a sessão	Desenvolver o tema	Avaliar a aprendizagem
Conteúdo	<p><u>Ligação à sessão anterior</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetir a brincadeira/jogo bailado "Olha a borboleta" - Recapitular o jogo " Lourenço-Lourenço" ou "lencinho"; - Fazer o jogo "saltar à corda" individualmente. <p><u>Questões Guia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância da decomposição do conceito de "folclore" - Aprender a brincadeira/jogo bailado "O bicho" <p><u>Competências a Desenvolver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dotar a criança de aptidão capaz de identificar o conceito de "folclore" de uma forma dignificadora. - Memorização da lengalenga e coordenação dos movimentos. <p><u>Comunicação de Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconstruir o conceito de Folclore - Ser capaz de cantar a lengalenga e, ao mesmo tempo, fazer a brincadeira/ jogo bailado em roda. <p><u>Introdução ao tema e sua importância</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As brincadeiras/jogos de roda favorecem, geralmente, o desenvolvimento a vários níveis, tais como coordenar movimentos com lengalenga. - Perspicácia nos movimentos e concentração. - Saber que o folclore é uma ciência e que estuda o que é passado de geração em geração. 	<p><u>Exposição Teórica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conceito de folclore, decompondo-o - Explicação da brincadeira/jogo "O bicho" <p><u>Método Expositivo</u></p> <p><u>Conceito de "folclore"</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O formador define bem os objetivos - De uma forma organizada, define o conceito de "folclore" no quadro. - O formador, através de PowerPoint, fará uma pequena apresentação animada, para que a aprendizagem seja mais aliciante. - A explicação dada pelo formador deve ser simples e precisa. - Depois da apresentação, o formador deve mostrar exemplos, para que as crianças fiquem mais esclarecidas, recorrendo a materiais existentes na sala da sessão (brinquedo se instrumentos musicais, entre outros). - No final, o formador fará uma síntese. <p><u>Método Demonstrativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O formador explicará a todas as crianças a brincadeira/jogo, cantando a lengalenga e gesticulando devagar para que cada uma seja capaz de memorizar. - O formador executará e cada criança repete. - A criança executará autonomamente o gesto e cantará a lengalenga. - No grupo, todas as crianças repetem cada movimento e lengalenga. - O formador observará e corrigirá. <ul style="list-style-type: none"> - As crianças executarão autonomamente a brincadeira/jogo com a respetiva lengalenga, tal com foi ensinado. <p><u>Método Interrogativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas de como se desenrola a brincadeira/jogo. - Interrogar as crianças com um ou outro pormenor, tanto dos movimentos como da lengalenga utilizada. 	<p><u>Avaliação</u></p> <p>Avaliação sumativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo/brincadeira bailada - Grelha de observação <p><u>Indicadores de Avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo/brincadeira - Grelha de avaliação de observação direta - Autoavaliação dos conhecimentos das aprendizagens abordadas na sessão através das conclusões finais. <p><u>Realizar autoavaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança fará a sua autoavaliação. <p><u>Comunicação de resultados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise do desempenho individual. <p><u>Síntese</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos mais importantes a reter. - <u>Ligação com a sessão posterior</u> - Fazer a mesma brincadeira/jogo bailado; - Aprender novo jogo/brincadeira.
Avaliação	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Será feita de uma forma informal. 	<p><u>Formativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação e colocação de perguntas oralmente. - Análise do agrupo e da sua prestação. 	<p><u>Formativa</u> - Utilização de instrumentos formais como o jogo ensinado na sessão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação;
Método	Expositivo; Interrogativo e Demonstrativo	Demonstrativo; Ativo; Interrogativo	Ativo; Interrogativo; Expositivo
Auxiliares/Didáticos	Quadro e Marcador; Computador; Tela; PowerPoint.	Escrever no quadro o esquema possível do conceito de "folclore", apresentar um trabalho pequeno em PowerPoint.	Grelhas de Observação
Materiais/Equipamentos	Computador; Videoprojetor; Tela; Quadro Branco; Marcador	Computador; Videoprojetor; Tela; Quadro Branco; Marcador.	

Fase de Execução

Descrição das atividades

O formador fez uma abordagem ao que foi tratado na última sessão, para que todas as crianças tivessem oportunidade de rever as matérias apreendidas. As mesmas salientaram que se sentiam muito mais informadas sobre a importância destas brincadeiras/jogos na nossa sociedade. Com esta ligação à sessão anterior, o formador pediu que o grupo repetisse a brincadeira/jogo bailado “Olha a borboleta” que já tinha sido assimilada nas sessões anteriores, assim como era importante recapitular o jogo “ Lourenço-Lourenço” ou “lencinho”; depois, todas tiveram a oportunidade de fazer o jogo de saltar à corda individualmente.

De seguida, o formador fez uma exposição teórica dos principais objetivos para aquela sessão, que passaram pela identificação da brincadeira/jogo bailado “o bicho” e a importância da desconstrução do conceito de “folclore”. Informou as competências que cada uma deveria desenvolver nesta sessão; as crianças deverão reconhecer a importância da cultura popular como instrumento principal desta formação e expandir, desta forma, o gosto pela mesma.

Na introdução ao tema, o formador falou das brincadeiras/jogos bailados que favorecem o desenvolvimento a vários níveis, nomeadamente a coordenação dos movimentos do corpo com a lengalenga, a perspicácia nos movimentos e a concentração, os quais são necessários para que tal aconteça com sucesso. Falar do conceito de “folclore” e da importância do contacto com esta ciência passa, neste momento, pelas crianças que tenham oportunidade de aprender as tradições e usos populares, estes são constituídos por costumes e tradições populares transmitidos de geração em geração. Todos os povos possuem as suas tradições, credices e superstições, que se transmitem através de lendas, contos, provérbios, canções, danças, artesanato, jogos, religiosidade, brincadeiras infantis, adivinhas, festas e outras atividades culturais que nasceram e se desenvolveram com o povo.

Na fase do desenvolvimento da sessão, o formador começou por utilizar o método expositivo, para que seja mais simples numa primeira abordagem; este traçou bem os objetivos e, de uma forma organizada, começou por definir o conceito de “folclore” através de um esquema direcionado às faixas etárias com que estava a trabalhar.

Através dos audiovisuais existentes na sala de formação, o formador apresentou um trabalho em PowerPoint com animação, para que a aprendizagem fosse mais aliciante, promovendo mais interesse por parte das crianças intervenientes. O formador foi sempre simples e preciso; depois da apresentação mostrou alguns exemplos concretos, para que as crianças pudessem contactar mais de perto, ficando, assim, também mais esclarecidas; o formador recorreu ao material existente na sala

da sessão, o qual já se encontrava preparado previamente (brinquedos, trajes, instrumentos musicais, etc.). No final, o formador fez uma síntese.

Através do método demonstrativo, o formador explicou a todas as crianças, movimentando-se calmamente e repetidas vezes, para que cada uma fosse capaz de fixar o que estava a ser explicado. Desta forma, este ensinamento baseou-se, fundamentalmente, na aprendizagem das tarefas através de uma persistente rotina. Num primeiro momento, o formador expôs, informou e exemplificou o que pretendia ensinar e, depois, cada criança interveniente executou. Privilegiou-se sempre uma aprendizagem individualizada, sendo esta diferenciada entre os elementos. Foi estabelecida uma relação de entreajuda entre os intervenientes.

Fase de avaliação

As crianças, através da brincadeira/jogo que aprenderam, fizeram uma demonstração na sessão. No final fez-se a correção de alguns passos, cada criança tomou a palavra e expressou o que sentiu em relação ao que aprendeu. Assim, foi possível avaliar os conhecimentos adquiridos pelos participantes, permitindo-nos concluir que as crianças aprenderam o que lhe foi transmitido. Devido ao sucesso dos métodos desenvolvidos, acordou-se que alguns dos exercícios poderiam ser executados desta forma. Nas matérias mais complicadas ou onde existiam algumas dificuldades, as crianças repetiam várias vezes até conseguirem, sob supervisão do formador.

Esta sessão proporcionou às crianças a oportunidade de se envolverem em aprendizagens significativas e diferentes, uma vez que se partiu do empírico, como a desmontagem do conceito de “folclore”, e seguiu-se para a parte experimental vivida e do conhecimento pessoal, como a verificação de brinquedos, traje e instrumentos musicais, os quais permitiram às crianças desenvolver novas capacidades, sendo estas cada vez mais poderosas.

Resumindo, as novas aprendizagens de matérias devem ser passadas de uma maneira motivada e interessada por parte do formador, pois as crianças, ao senti-lo, estão, também elas, a adquirir novas competências, porque um ser humano motivado apreende melhor aquilo com que se depara, como foi o caso desta sessão, obtendo-se, assim, resultados bastante positivos.

Num universo de 15 crianças, podemos concluir que todas elas apresentaram uma média satisfatória, verificando-se que a concentração destas merece alguma atenção para as próximas sessões, pois varia de criança para criança, tendo em conta a sua motivação.

Tanto os objetivos como todo o plano propostos para esta sessão foram atingidos, que decorreu de acordo da intenção do formador. No decurso da sessão, verificou-se alguma pequena dificuldade que foi ultrapassada no momento, voltando o formador atrás sempre que solicitado pelas crianças; a atividade desenvolvida nesta sessão veio proporcionar às crianças a oportunidade de se envolverem

em aprendizagens significativas. No final da sessão, foi feita a autoavaliação e cada criança respondeu com consciência, atribuindo valores diferenciados aos itens. Através da autoavaliação de cada uma, o formador pode, desta forma, corrigir as próximas sessões fazendo uma renovação pedagógica, promovendo a qualidade no sistema de aprendizagem, ao nível da formação.

Exploração dos dados recolhidos

Verificou-se como os pontos fracos da sessão possibilitam uma melhoria da formação, nomeadamente da atenção do formador ao grupo.

Em relação à decomposição desta sessão, as crianças assimilaram de uma forma satisfatória as aprendizagens da mesma. Os comportamentos avaliados atingiram uma média positiva; assim, no item “jogo “o bicho”, «movimentos coordenados» apresentou a média mais alta, uma vez que todas as crianças se mostraram sempre muito interessadas e atentas. Ainda dentro do mesmo item, e na parte da «lengalenga», a média foi alta; trata-se de uma letra de fácil assimilação e engraçada, em que a criança desenvolve a linguagem oral através da música; recordando-se como é importante respeitar o ritmo, as paragens precisas, para a beleza da brincadeira/jogo. O nível de aprendizagem é também tido em conta, uma vez que se está na presença de diferentes níveis etários. No item “conceito de folclore”, na capacidade de escutar, verificou-se que esta atingiu resultados significativos, uma vez que foram utilizados audiovisuais, mantendo a criança sempre entusiasmada e alegre com o que estava a ver e que mais tarde pôde tocar. Ainda no mesmo item conceito de “folclore”, a interação entre os pares foi levada em conta, uma vez que as crianças puderam, entre elas, comunicar a fim de relatarem o que estavam a sentir; considera-se uma média igualmente positiva, contando com mais uma etapa superada com sucesso.

Na grelha de autoavaliação da sessão, as crianças consideraram os itens propostos de “Bom”. Acharam que, ao nível da compreensão do conteúdo abordado na sessão, este foi “Bom”. O item de saber a lengalenga foi, para a maioria, avaliado como “Muito Bom”, devido à boa camaradagem entre os elementos.

Em suma, tratou-se de uma sessão diversificada mas sempre em movimento, onde todas as crianças tiveram oportunidade de aprender e praticar os ensinamentos devidamente comunicados.

Considerações finais da sessão

A importância de uma planificação faz de qualquer formador/professor um bom profissional, verificou-se, ao longo da sessão de formação, que era notória a forma como esta atividade poderá ajudar a fazer um melhor trabalho, o qual servirá de exemplo para outras futuramente. A população alvo são fundamentalmente crianças, tendo a formação como objetivo a valorização pessoal e, em simultâneo, a valorização do país onde a criança reside, com a sua cultura tradicional.

Ficou clara, através desta atividade, a importância do papel da Supervisão Pedagógica, enquanto procedimento reflexivo do processo de ensino-aprendizagem nos vários momentos da sessão, nomeadamente na fase de planificação, na fase de introdução, na fase de desenvolvimento e na fase de avaliação. Só assim, através de uma reflexão cuidada, podemos obter um conhecimento cabal dos objetivos, instrumentos a utilizar, não esquecendo o desenvolvimento da sessão e passando pela avaliação e discussão da mesma, otimizando os resultados obtidos.

Poderão ser aqui apontadas algumas dificuldades sentidas na elaboração deste plano, nomeadamente: no traçar dos objetivos, e na definição das competências para uma determinada sessão; no que queremos desenvolver nas crianças; nos temas a tratar na sessão; nos métodos a utilizar, que não podem ser ignorados por se tratar de formação. Por outro lado, os instrumentos de avaliação são de uma extrema importância, no caso concreto, uma grelha de avaliação que consiga avaliar com fiabilidade a aquisição das competências definidas em cada sessão, assim como a capacidade de avaliar cada criança com grande fiabilidade. Esta planificação correspondeu às melhores expectativas.

No que toca à supervisão pedagógica, a missão principal é garantir uma maior importância à coordenação de projetos, garantindo uma avaliação do desempenho do profissional educativo.

Tabela 29- Grelha de observação da 3ª sessão

Autoavaliação da Sessão				
Nome da criança: _____		data ____/____/____		
	Insuficiente	Bom	Muito Bom	Média
Compreender o Conteúdo abordado na sessão				
Fazer a roda ordenadamente				
Saber cantar a lengalenga				
Desmontar o conceito “folclore”				
Nota: esta avaliação é feita oralmente pelas crianças Rubrica do Formador: _____				

Tabela 12- Grelha de observação da 3ª sessão

GRELHA DE OBSERVAÇÃO						
Atitude	Participação na Sessão	Jogo “o bicho”		Conceito “folclore”		Média/ Observ.
Nome da criança:		Saber Lengalenga	Movimentos coordenados	Capacidade de escutar	Interagir	
Escala de Classificação: Insuficiente-1; Suficiente menos-2; Suficiente -3 Bom-4; Muito Bom-5						

Logótipos e cartazes

Durante este projeto, foi criado o logótipo para a EIF, para a identificação de atividades que foram sendo desenvolvidas no decurso do ano letivo, tais como exposições, *workshops* e representações.



Figura 35 - Logótipo da Escola Infantil de Folclore (EIF)



Figura 37 - Cartaz de divulgação de atividades

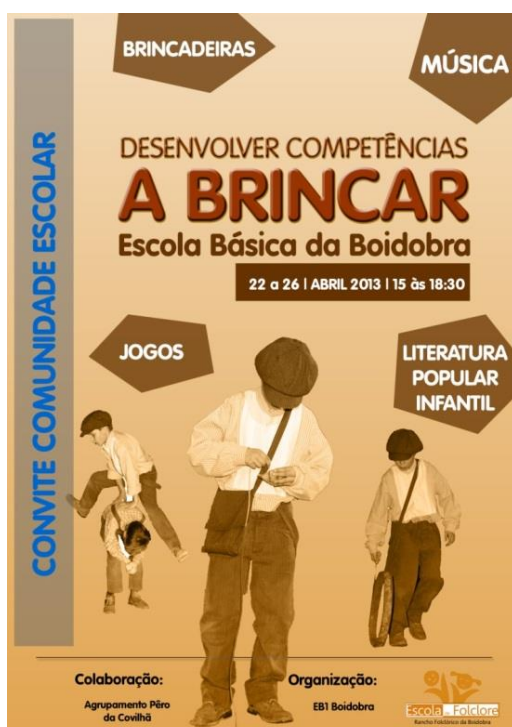


Figura 36 - Cartaz de divulgação para as exposições

Anexo 5 - Sessões na EIF



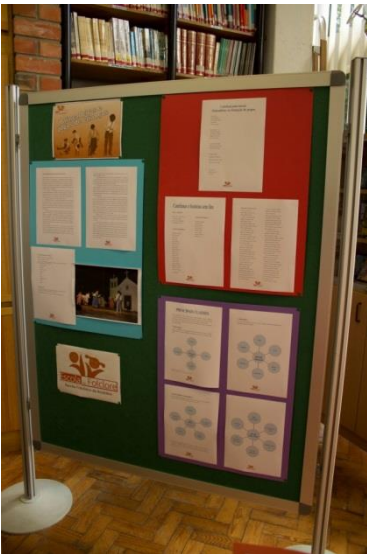
Workshops de brinquedos das sessões



Workshops de instrumentos musicais das sessões



Anexo 6- Exposição na Escola Frei Heitor Pinto



Anexo 7- Representação na Escola Internacional da Covilhã



Anexo 8 - Exposição e representação na EB1 Boidobra a par da reportagem da RTP





Anexo 9- Exposição representação e Workshops na EB1 Dominguiso



Anexo 10 - Cartas e autorizações



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Direção da Associação
Rancho Folclórico da Boidobra
Rua Direita nº 57
6200- 264 Boidobra

Data-25/10/2011

Exm^{os}. Senhores

No âmbito da realização da Tese de Mestrado a decorrer em Supervisão Pedagógica pela mestrandia Ilda da Conceição Alves Vaz, nº M4532, através do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, sob a orientação do Professor Doutor Manuel da Silva Loureiro, vem por este meio pedir permissão à Direção da Associação Rancho Folclórico da Boidobra, para que este estudo possa ser realizado no âmbito do projeto designado Escola Infantil de Folclore a decorrer nessa associação, cujo tema é: Desenvolver competências a brincar, As competências promovidas pelas brincadeiras e jogos de criança; com este estudo, pretende-se averiguar que competências têm sido relacionadas com as brincadeiras e jogos.

Aproveita também para solicitar que seja autorizada a realização do preenchimento de questionários, por parte das crianças envolvidas no projeto, assim como seus pais e formadores, salientando que neste questionário não são colocadas questões do foro íntimo. Está garantido, desta forma, o anonimato dos dados recolhidos.

Agradece desde já a sua preciosa colaboração.

Sou com mui estima

A mestrandia

(Ilda da Conceição Alves Vaz)



FUNDAÇÃO
23 Julho 1972
Estatutos publicados em Diário
da República II Série N.º 122 de
25 Maio de 2004

RANCHO FOLCLÓRICO DA BOIDOBRA

EXMP SRª

Ilda da Conceição Alves Vaz
Universidade da Beira Interior
Faculdade Ciências Sociais Humanas
Mestrado em Supervisão Pedagógica
6200 - Covilhã

2011-10-30

ASSUNTO : Permissão para realização de estudo

Em relação à vossa solicitação, vimos por este meio autorizar a realização do referido estudo no âmbito do Projecto Escola de Folclore Infantil.
Sem outro assunto, somos com os mais respeitosos cumprimentos

Atentamente
O Presidente da Direcção



(Paulo Alexandre Machado Jerónimo)

RUA DIREITA, 52 • BOIDOBRA, 6200 - 264 COVILHÃ • Telefone 275324267/914695522
• ranchofolcloricoboidobra@gmail.com • www.ranchofolcloricoboidobra.com
PORTUGAL



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Direção do Agrupamento de Escola
Pêro Da Covilhã
Rua Dr. Manuel Castro Martins
6200- 009 Covilhã

Data-12/04/2012

Exm^{os}. Senhores

No âmbito da realização da Tese de Mestrado a decorrer em Supervisão Pedagógica pela mestranda Ilda da Conceição Alves Vaz, nº M4532, através do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, sob a orientação do Professor Doutor Manuel da Silva Loureiro, vem por este meio pedir permissão à Direção do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, para que seja autorizada a realização de entrevistas a quatro Professores deste Agrupamento, nomeadamente três Professores da EB1 de Boidobra (Professora do Jardim de Infância, Professora do 1º ano e Professora do 3º ano) e uma professora da EB1 Do Rodrigo (Professora do Jardim de Infância). Este estudo está a ser realizado no âmbito do projeto designado Escola Infantil de Folclore a decorrer na Associação Rancho Folclórico da Boidobra, cujo tema é: Desenvolver competências a brincar As competências promovidas pelas brincadeiras e jogos de criança. Nesta entrevista não são colocadas questões do foro íntimo, garantindo desta forma, o anonimato dos dados recolhidos e será realizada fora da hora letiva.

Agradece desde já a sua preciosa colaboração.

Sou com mui estima

A mestrada

Ilda da Conceição Alves Vaz



Agrupamento Escolas Pêro da Covilhã - 161159
Sede: Escola Básica do 2º Ciclo Pêro da Covilhã - 310232

Rua Dr. Manuel Castro Martins
6201-009 Covilhã

Telef.: 275320080 Fax 275320061
E-mail: aepc161159@gmail.com
Contribuinte nº 600 075 979

Exma Senhora
Dr.ª Ilda Vaz

Sua Referência

Sua Comunicação

Nossa Referência

Data

ASSUNTO:

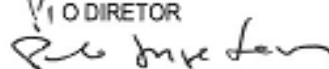
Realização de entrevistas/inquéritos – dissertação de mestrado.

10 ABR. 13-

414

De acordo com o assunto em epígrafe, informamos que foi autorizada a realização de inquéritos/entrevistas aos docentes de alguns estabelecimentos de ensino deste Agrupamento.

Com os melhores cumprimentos.

O DIRETOR


- Jorge Manuel Crucho Antunes -

/RM

Número de registo do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar e sua autorização.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Ilda da Conceição Alves Vaz

Nome do Interlocutor:

Ilda da Conceição Alves Vaz

E-mail do interlocutor:

ildaalvesvaz@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

032200001

Designação:

Desenvolver competências a brincar- São quatro entrevistas: 2 para professores do pré-escolar, 2 para professores de 1º ciclo titulares de Turma.

Descrição:

Eu, ILDA DA CONCEIÇÃO ALVES VAZ, portador do B.I. nº 8602762, do arquivo de identificação de Castelo Branco, venho, de acordo com o disposto no ponto 1 do Despacho nº 15847/2007, de 27 de Julho, do Ministério da Educação - Gabinete da Ministra, solicitar a Vª Ex.ª autorização para aplicação de entrevistas em meio escolar - Professores do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã - Covilhã. A informação recolhida através dos instrumentos aludidos destina-se a uma investigação empírica que tem como objetivos centrais, verificar quais as competências que as crianças podem desenvolver a brincar/jogar, saber quais os contributos das mesmas. Contribuir para um melhor conhecimento, reflexão e melhoria da vivência e dos valores da nossa sociedade, que possam ser transmitidos através do jogo e do brincar.

O estudo enquadra-se no âmbito da dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica que a requerente se encontra a realizar, na Universidade da Beira Interior, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Loureiro da mesma Universidade.

Objetivos:

1 - TÍTULO: Desenvolver competências a Brincar.

O estudo que pretendo realizar prende-se com a problemática das competências que as crianças adquirem a brincar/jogar, incluindo a construção dos seus próprios brinquedos. As brincadeiras aqui consideradas vão ao encontro das brincadeiras de outrora. Para nos ajudar a atingir este objetivo temos por base a Escola Infantil de Folclore, projeto elaborado pela Associação Rancho Folclórico da Boidobra, fazendo eu parte deste projeto como coordenadora. Estudarei esta escola como base da minha dissertação de mestrado, e entrevistarei os professores titulares de turma a fim de analisar as mudanças percebidas nas crianças participantes.

Assim, o estudo tem os seguintes objetivos:

OBJETIVO PRINCIPAL

? Com base nas tradições e costumes da nossa região ao nível social e cultural trata-se de um projeto multidisciplinar, que permitirá às crianças que o venham a frequentar desenvolver competências de acordo com a sua maturidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

? Desenvolver na criança todos os diferentes tipos de competências: motoras, de destreza fina, cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

? Proporcionar à criança a ampliação de seu conhecimento do mundo em relação ao ambiente social onde ela vive, dando-lhe oportunidade de conhecer a cultura da sua localidade.

? Conscientizar a criança para a importância do folclore que veio de outros tempos e lugares,

contribuindo para o desenvolvimento da cultura do nosso país.
? Desmontar o conceito de folclore para que as crianças, através das brincadeiras, aprendam as lendas, músicas, danças, poesias, trava-língua, provérbios, festas populares, brincadeiras e jogos.
? Aprender a construir alguns dos seus próprios brinquedos.
? Contribuir para o conhecimento da cultura popular portuguesa, desenvolvendo o conceito de folclore, etnografia, bem como a educação para o património.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

04-05-2012

Data do fim do período de recolha de dados:

18-05-2012

Universo:

Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã

Unidade de observação:

Professores do pré-escolar e professores titulares de Turma.

Método de recolha de dados:

Entrevista semi-estruturada

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[03220_201205012007_Documento1.pdf](#) (PDF - 56,15 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

Data de registo:

01-05-2012

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a).Ilda da Conceição Alves Vaz
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos.
Isabel Oliveira Diretora de Serviços DGE

Observações:

Outras observações:

Sem observações.