

OS ESPAÇOS DE RECREIO NA ESCOLA COMO LUGARES DE BRINCADEIRA, CRIATIVIDADE E SOCIALIZAÇÃO

PLAY SPACES AT SCHOOL AS PLACES FOR PLAY, CREATIVITY AND SOCIALIZATION

Paulo Bulhões [<https://orcid.org/0000-0002-5914-6261>]

Cooperativa de Ensino e Desenvolvimento da Ribeira Grande – A Ponte Norte, CRL. Escola Profissional da Ribeira Grande. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores. CHAM-A – Centro de Humanidades da Universidade Nova de Lisboa e Universidade dos Açores, Portugal. paulo.bulhoes@apontenorte.com

Resumo

Neste artigo apresentamos um estudo, em curso, realizado em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, na Vila de Rabo de Peixe – São Miguel, Açores. Reflete-se sobre o projeto realizado pelos(as) formandos(as) de educação de infância, da Escola Profissional da Ribeira Grande, cujo objetivo consiste em dinamizar atividades de natureza lúdico-expressiva, artística, cultural e desportiva, nos espaços de recreio. Optou-se pela metodologia de Investigação-Ação Participativa, pois pretendia-se compreender as lógicas de trabalho com as crianças, que permitem usufruir do tempo de lazer e de brincadeira, no tempo livre, que potenciam a socialização e a criatividade em ambiente de animação educativa. Verificou-se, numa fase ainda preliminar, que: i) as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos singulares, que contribuem para a sua autoformação e desenvolvimento pessoal e social, num tempo de qualidade, diversão e liberdade; ii) o espaço de recreio tem escassos recursos materiais que convidam à brincadeira; iii) a expressão plástica é muito orientada; iii) são visíveis os constrangimentos que provocam mal-estar às crianças. Conclui-se, deste modo, que o espaço de recreio, quando pensado como espaço de liberdade em colaboração com as próprias crianças, é transformador das suas vivências quotidianas, conseguindo-se, pela proximidade com a criança, respeitar os seus direitos, culturas e interesses.

Palavras-chave: crianças, recreios, brincadeiras, escola, pré-escolar.

Abstract

In this article, we present an ongoing study conducted in the contexts of preschool and primary education in the village of Rabo de Peixe, São Miguel, Azores. It reflects on a project carried out by early childhood education trainees from the Ribeira Grande Vocational School, aiming to promote playful, expressive, artistic, cultural, and sports activities in recreational spaces. The Participatory Action Research methodology was chosen, as the intention was to understand the work dynamics with children that enable them to enjoy leisure and playtime during their free time, fostering socialization and creativity in an educationally stimulating environment. In a preliminary phase, it was observed that: i) children have the opportunity to experience unique moments that contribute to their self-development and personal and social growth in a context of quality time, fun, and freedom; ii) the recreational space lacks sufficient material resources that invite play; iii) artistic expression is highly guided; iv) constraints that cause discomfort to children are evident. It is concluded, therefore, that the recreational space, when designed as a space of freedom in collaboration with the children themselves, transforms their everyday experiences. Through close engagement with children, it becomes possible to respect their rights, cultures, and interests.

Keywords: children, playgrounds, play, school, preschool.

Introdução

O projeto “Os espaços de recreio na escola como lugares de brincadeira, criatividade e socialização” é dinamizado pelos(as) formando(as) do curso de Ação Educativa e de Apoio à Infância, da EPRG (Escola Profissional da Ribeira Grande), numa escola do 1.º ciclo do ensino básico e no pré-escolar, Vila de Rabo de Peixe, em São Miguel, Açores.

O projeto procura acompanhar as crianças durante os recreios, promovendo a criatividade e as brincadeiras livres. Para além disso, dinamiza ações pedagógicas de interesse das crianças, criando condições para que usufruam do tempo de lazer através de atividades lúdicas, como jogos, explorações sobre questões ambientais e momentos de sociabilidade.

Os recreios são lugares de contacto social e de desenvolvimento social e pessoal da criança, visando um processo de autoformação e com forte impacto no sucesso educativo. Neles há espaço para o crescimento saudável e também para a vivência de relações, que podem ser positivas e/ ou negativas, fruto da socialização entre crianças. Deste modo, o projeto pretende intervir de forma eficaz num espaço formativo onde a criança é protagonista, promovendo o respeito por si própria e pelos outros, num apelo a uma cidadania justa e democrática.

Com recurso à metodologia da investigação-ação participativa, de natureza qualitativa, através da observação e da animação educativa, pretendemos, pela prática do quotidiano dos recreios, promover mudanças educativas e sociais. Os espaços de brincadeiras são potenciadores de relações e conhecimento dos outros: as crianças encontram-se e constroem as suas culturas, os seus jogos, nos espaços de convívio tanto saudável como conflituoso. Os resultados recolhidos são ainda preliminares, pelo que consistem em reflexões partilhadas à luz do que tem sido a recolha de dados, através das notas de campo e dos registos de imagens.

Este projeto pretende ser dinâmico, interativo e integrador. De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2017), os projetos devem partir das necessidades dos intervenientes, respeitando os seus direitos. Devem também definir estratégias educativas, com enfoque na observação, planeamento e documentação. Neste sentido, o presente projeto orienta-se com base no estudo e na resolução de problemas de um grupo, atividades e de dinâmicas de uma determinada zona geográfica e/ou população, constituindo, assim, um alicerce essencial à investigação-ação.

1. Brincadeiras no recreio como espaços das culturas da infância

O contexto escolar é um ambiente altamente valorizado na vida de crianças e jovens, devido às aprendizagens e relações que nele se desenvolvem. Neste mesmo contexto surgem os recreios como lugares de vida, onde tudo se torna possível de acontecer. Segundo Pereira et al. (1997), “para a maioria das crianças o recreio representa um espaço de grande prazer, onde elas convivem entre si, brincam, jogam, interagem, etc., favorecendo desta forma o seu desenvolvimento motor e a socialização” (p. 125). Neste sentido, no recreio como momento de libertação e de enorme espontaneidade, as crianças desenvolvem a sua personalidade (Neto, 2007).

Nos recreios há múltiplas aprendizagens a nível pessoal e social, dado que permitem:

aprender a juntar-se a um grupo para jogar, aprender a escolher e a negociar as regras para esses jogos, saber lidar com vários tipos de personalidade e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas. As crianças aprendem a socializar-se, a cooperar, a negociar, a ser assertivas e a defender os seus interesses (Pereira et al., 2013, p. 606).

Os recreios nos espaços da escola são frequentados pelas crianças no seu tempo livre (tempo de intervalo), sendo um direito espelhado no 31.º artigo da CDC (Convenção dos Direitos da Criança). Araújo (2020) salienta, deste modo, que o tempo da criança deverá ser valorizado e reconhecido, sendo um “tempo irrepetível” (p. 255), e que o lazer no próprio tempo livre possui “características próprias, em que escolhemos, por direito, o que fazemos e como o fazemos” (p. 255). A mesma autora questiona a circunstância em que o direito da criança é considerado

“propriedade” do adulto (por exemplo, se o adulto deixa ou não a criança ter direito ao recreio, se ela merece); nesse caso, podemos questionarmo-nos a quem pertence o direito: ao adulto ou à criança? O papel do adulto é criar condições para o exercício de um direito que a criança já tem, não inibir esse direito.

Pimenta et al. (2011) enfatizam que nos recreios as crianças não têm a possibilidade de recrear, como seria suposto acontecer, dado que têm muitas limitações à partida – equipamentos, jogos inutilizáveis e zonas interditas. Para os mesmos autores, perdem-se valores essenciais ao momento de recreio. Há autores (Neto, 2007; Pereira, 2008) que chamam a atenção para a dinâmica dos recreios, pelo descuido que surge, pela desvalorização permanente e pela ocorrência de situações de *bullying*, sendo fundamental uma reflexão maior e uma intervenção mais eficiente e eficaz.

No estudo de Sousa et al. (2011), concluiu-se que 24% das crianças, no seu papel de alunos (com maior número nos rapazes do que nas raparigas), , referenciaram o recreio “como o local de maior incidência de vitimação se o compararmos com os corredores, salas de aulas ou outros locais envolventes da escola” (p. 45),. Assim sendo, os autores consideram que deve ser um lugar importante de ser repensado, com novas metodologias e abordagens pedagógicas, de modo a prevenir comportamentos agressivos.

A escola deve ser um espaço de inclusão para todos e deste modo deve valorizar-se a diversidade cultural dos alunos, o que contribui para a construção da sua identidade pessoal, social e cultural (Sousa, 2013). Para além da educação formal, a escola deverá promover a educação não formal, compreender e valorizar as dinâmicas de educação informal, através, por exemplo, da vivência ativa dos recreios, pois são estas dinâmicas que propiciam o desenvolvimento das culturas da infância. Nesta perspetiva, a educação não formal deverá assentar na liberdade da criança e no sentido de autonomia, curiosidade e espontaneidade, onde podem surgir novas aprendizagens e modos de socialização, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (Melim & Rodrigues, 2022).

Na intervenção educativa dos recreios é crucial que se “estimule o jogo, pela importância que tem no desenvolvimento da criança; que promova a aprendizagem e que suporte as necessidades das crianças em termos sociais, físicos, cognitivos, colocando-a em desafios constantes” (Pimenta, et al. 2011, p. 126). Resendes (2012) atribui ao jogo um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite uma interdisciplinaridade de conteúdos. Em 2014, Lima (2014) também verificou, no seu estudo, que a utilização do jogo permitiu uma maior maturidade das crianças do 1.º ciclo, com vista a melhorias comportamentais e inter-relacionais.

Para as crianças os recreios são sempre momentos de alegria e de diversão, apesar do espaço, por vezes, não ter as melhores condições. Os mesmos apresentam diferentes motivos para o agrado pelos espaços de recreio, a saber: descanso das tarefas da escola, liberdade de escolha dos jogos e das brincadeiras a realizar, momento sem controlo de profissionais e possibilidade de conversas com os amigos e colegas (Blatchford et al., 1990; Pellegrini, 1995; Pereira et al., 2002; Santiago, 1996, citados por Pimenta et al. 2011).

Ainda sobre o estudo de Sousa et al. (2011), a “quase totalidade dos alunos «gosta e/ou adora» o recreio e considera que existe espaço para brincar” (p. 45), com igual opinião entre géneros diferentes. Em 2013, também Pereira et al. concluíram que o recreio é tido, para as crianças do 1.º ciclo, como sendo um tempo privilegiado, porque permite sentir emoções positivas e harmoniosas, em relação aos seus amigos e atividades que praticam, notando-se, porém, um destaque maior para o facto das crianças se manifestarem livres e relaxadas durante o tempo de recreio.

Os projetos nos recreios têm de envolver a comunidade escolar, de modo que todos se sintam parte integrante e que estabeleçam uma comunicação assertiva e de proximidade com todos os envolvidos (Pimenta, et al., 2011). Neste sentido, é fundamental haver um investimento dos intervenientes na qualidade dos recreios, de modo que seja um espaço agradável e seguro. Neste processo é crucial que haja um olhar atento sobre as potencialidades que poderão ser

promovidas, indo ao encontro dos contextos culturais em que os mesmos fazem parte. Há um conjunto de sugestões de forma a tornar os recreios em espaços mais atrativos pedagogicamente, com zonas de aventura e riscos, horta, artes e jogos (Pereira, et al., 1997). Tais zonas devem ser organizadas em lugares de diferenciação – espaços de atividades livres e espaços de atividades estruturadas – em que a própria criança deverá ter a liberdade de escolher (Neto, 1994).

Segundo o estudo de Pimenta et al. (2011), uma das maiores problemáticas dos recreios é a “ausência de equipamentos lúdicos diversos e a supervisão” (p. 137), pelo que deverá haver uma organização por parte da escola em potenciar recursos e dinâmicas na estruturação do espaço exterior. Araújo (2020) diz que o tempo livre na infância e o saber “precisam de movimento e renovação” (p. 258). De acordo com a autora, para que haja lazer no tempo livre, não é necessário que haja recursos específicos, dado que “basta estar atento que o mundo revelar-se-á ao observador mais paciente” (p. 259). Em 2004 e 2009, Araújo também referiu que é importante partir de atividades que surjam “dos quotidianos das crianças, das suas vivências, que ajudem a alargar os seus horizontes pessoais, culturais e coletivos” (2004, p. 259), contemplando as brincadeiras livres, os jogos e atividades que incluem a música, o desporto e as artes.

2. Caracterização dos recreios

O projeto realiza-se em duas escolas da Vila de Rabo de Peixe. A escola “A” tem três espaços de exterior: dois com equipamentos lúdicos de recreio, um com campo de futebol e um com espaço livre. Em dois espaços há zonas cobertas. Na escola “B”, as zonas exteriores de recreio são um espaço amplo e um campo de futebol e, como zona interior, um pavilhão. Observámos que a maioria dos espaços de recreio carece de equipamentos de brincadeira, árvores ou recursos naturais, sendo essencial investir na sua valorização.

A Vila de Rabo de Peixe tem em média 8801 habitantes, sendo a zona com a população mais jovem do país. Dedicar-se essencialmente à pesca, à agricultura e à indústria, verificando-se carências a nível social e familiar. No que respeita à componente cultural possui um reconhecido património material – ermidas e cineteatro – e imaterial – filarmónicas, folclore, romarias e grupos de cantares–, notando-se bastante valorização das tradições religiosas, como por exemplo as festas do Espírito Santo.

3. Metodologias e procedimentos

No sentido de desenvolver o projeto “Os espaços de recreio na escola como lugares de brincadeira, criatividade e socialização”, os(as) formandos(as) das seis turmas da área educativa, da Escola Profissional da Ribeira Grande, dos cursos de Técnico Ação Educativa e Técnico de Apoio à Infância, dos 1.º, 2.º e 3.º anos, fazem semanalmente animação dos recreios em duas escolas da Vila de Rabo de Peixe, em sistema de rotatividade, no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, no horário das 12h00 às 13h00. O projeto é constituído por crianças (n=400) e formandos (n=113).

Os principais objetivos do projeto consistem em: (i) envolver as crianças no projeto “Recreios na escola”, adquirindo capacidades de escuta, comunicação, autonomia, relacionamento, criatividade, imaginação, destreza, motricidade, cooperação, respeito e participação; (ii) valorizar a ludicidade, junto das crianças, com base em diferentes estratégias expressivas, metodologias e recursos pedagógicos; (iii) desenvolver competências pessoais e sociais com as crianças, através do jogo e de atividades lúdicas e expressivas, tomando consciência de si como ser aprendiz e da relação que estabelece com os outros; (iv) integrar e valorizar as tradições e culturas locais na exploração da ludicidade; (v) possibilitar a relação com o ar livre, possibilitando a exploração do meio ambiente, com liberdade e espontaneidade.

De forma lúdica e pedagógica, os(as) formandos(as) desenvolvem atividades de lazer e de bem-estar com as crianças, com enfoque principal na ludicidade. Fazemos, sempre que possível, a relação com as tradições e cultura local, de forma a respeitar a identidade sociocultural da criança. Tendo em conta a natureza do projeto pretendemos potenciar a relação com o ar livre, como espaço de aprendizagem, de exploração das expressões e de desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

Uma das metodologias adotadas, pelo referido projeto, é a animação educativa participativa, sendo esta definida como:

um meio excecional para a alteração de comportamento e de mentalidades que persistem, designadamente quando promove valores de solidariedade, de interajuda e autoestima entre as pessoas, quando estimula a capacidade dos participantes para transformar ideias em projetos (Cunha, 2000, p. 45).

A Investigação-Ação Participativa permite a recolha de dados e posterior análise e reflexão, na medida em que o participante desenvolve uma ação direta na relação com os intervenientes e as atividades (Bogdan & Biklen, 1994), tendo como suporte as imagens ocorridas ao longo das observações, que são posteriormente analisadas. Após os momentos de escuta e de observação participante, os(as) formandos(as) fazem o preenchimento da grelha de observação individual (que contém parâmetros como atenção, criatividade, linguagem comunicação relações, desenvolvimento motor, controlo de emoções, curiosidades, exploração de espaços e materiais, reflexão e raciocínio e tomada de decisões), aplicando assim a técnica de observação participante.

A investigação-ação “dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejam, pode ser um instrumento de mudança social” (Bogdan & Biklen, 1994), com um envolvimento ativo do próprio investigador. Assim, e apesar da escassez de recursos materiais e pedagógicos de entretenimento, no momento do recreio os(as) formandos(as) criam diferentes zonas de diversão, com sugestões de atividades, e as crianças livremente escolhem as que lhes interessam. De forma rotativa e voluntária, as crianças participam nas atividades em curso, havendo uns que optam pela observação, descanso ou momentos de conversa, em pequeno ou grande grupo. A análise de dados é realizada através do processo de análise de conteúdo, em que temos em linha de conta o processo e não apenas os resultados (Bardin, 2020).

4. Natureza das atividades que surgem em contexto de recreio

Aquando dos momentos de recreio, os formandos da EPRG acompanham e estimulam diferentes atividades educativas com vista ao entretenimento, numa ação colaborativa e de investigação-ação, que pode apresentar uma natureza diversificada: ar livre; ludicidade e atividades desportivas; atividades artísticas. Deste modo, tornam-se excelentes contributos para uma reflexão, ainda que preliminar, acerca da prática e do envolvimento dos diferentes agentes educativos.

Nas Atividades de Ar Livre (AAL), observámos que estas promovem a libertação da criança, a exploração da natureza, maior autonomia, respeito, responsabilidade, interajuda, resolução de conflitos e redução de comportamentos agressivos, tal como já verificado noutros estudos. Pereira et al. (2013) apresentam uma perspetiva acerca das vantagens das atividades de ar livre, no recreio da escola, referindo que neste espaço há um conjunto de aprendizagens potenciadoras das relações interpessoais que se tornam positivas para o desenvolvimento no período da infância. Com base na sua aprendizagem ocorre, segundo a observação, um desenvolvimento cognitivo, motor e comunicacional, ou seja, um desenvolvimento multidimensional. Para Pereira et al. (2013), o jogo desenvolvido no ar livre “produz aprendizagem” (p. 670). Em 2012, Resendes referiu, ainda, que o jogo realizado ao ar livre apresenta para a criança um maior proveito e curiosidade.

As atividades de ar livre, segundo Bulhões (2019), facilitam a interação social aos diferentes atores e agentes educativos com impacto familiar. Ao nível comportamental possibilita uma

consciência de relação com o outro, verificando-se diferenças em relação ao gênero. As atividades que ocorrem no recreio promovem um desenvolvimento saudável da criança, nas relações de pares e nas atitudes das crianças, daí serem “um espaço privilegiado para a brincadeira, o jogo e a promoção de hábitos de atividade física nas crianças” (Condessa & Santos, 2015, p. 7). Deste modo, temos vindo a verificar que as atividades de ar livre são um forte contributo para a promoção de atividades coletivas, em que as crianças socializam livremente e constroem as suas próprias brincadeiras, o que permite reduzir comportamentos de agressividade entre eles, tal como se observa na Figura 1.

Figura 1

Atividade de ar livre – brincadeira livre da corda



As ALD (Atividades Lúdicas e Desportivas – área das expressões físico-motoras) viabilizam o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor da criança, possibilitando a aprendizagem do conhecimento do seu próprio corpo e de habilidades específicas, de conhecimentos de áreas disciplinares e da exploração da criatividade (Bulhões, 2019). De acordo com os estudos de Almeida (2017) e de Farias (2016), os jogos proporcionam o desenvolvimento de competências integrais, escolares e ao nível da motricidade, reforçando esta última autora, que as atividades lúdicas são vistas de forma a motivar as crianças e a facilitar a aprendizagem e a atenção das mesmas, promovendo, assim, condições para o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo, criativo e social da criança. As atividades desportivas possibilitam uma “inter-relação com as capacidades físico-motoras e sócio cognitivas do indivíduo” (Condessa, 2015, p. 428). Em 2016, Condessa e Silva também referiram que a educação física não desenvolve apenas a componente física, mas sim a totalidade do ser humano. Estas atividades têm uma ação corretiva, ou seja, através da sua prática a criança tem a capacidade de corrigir algumas dificuldades comportamentais, possibilitando, assim, a aprendizagem de regras, dos direitos e deveres e a interação entre os membros do grupo (Bulhões, 2015). As atividades lúdicas promovem a interação, cooperação, ajuda e respeito entre as crianças (Farias, 2016), sendo os jogos fundamentais na promoção da interação, concentração, autonomia e competição das crianças (Nogueira, 2013). Também os pais e profissionais tendem a demonstrar uma maior preocupação pela prática da educação física com as crianças do pré-escolar e 1.º ciclo, valorizando a sua importância (Condessa, 2015).

Aquando das ALD, é fundamental os profissionais de educação envolverem-se na dinamização e animação das mesmas, com vista à supervisão e relacionamento. Nogueira (2013) realça que É importante que o profissional de educação crie condições e estratégias ao desenvolvimento das atividades lúdicas, com acompanhamento das mesmas (Nogueira, 2013), criando condições e formas da criança vivenciar a realidade e as experiências que a circunda, no sentido de potenciar a componente educativa (Condessa, 2015, 2017). De acordo com a análise do estudo de Bulhões

(2019), verifica-se que há uma distinção entre as atividades lúdicas e as atividades desportivas, uma vez que nas lúdicas as regras poderão estar presentes ou ausentes, enquanto nas desportivas as regras estão sempre explícitas. Adicionalmente, as atividades lúdicas têm um forte papel no ensino e na aprendizagem, facilitando as capacidades de memória, atenção, diversão e envolvimento (Guerreiro et al., 2017). Contudo, a brincadeira também possui algumas regras (Cunha, 2009), dependendo do seu sentido: por um lado, há atividades lúdicas de âmbito mais livre e pouco estruturado; por outro lado, há atividades destinadas mais à componente desportiva, com determinada estruturação e regras, de forma a atingir os objetivos traçados (Condessa, 2009).

No presente projeto notamos que as ALD proporcionam a socialização e um enriquecimento sociocultural da criança, verificando-se também um maior desenvolvimento físico-motor da criança, pela participação nas atividades e brincadeiras. Ainda pela observação constatamos que os profissionais de educação gostam de participar ativamente com as crianças nos jogos, sobretudo, tradicionais, uma vez que lhes permite recordar com nostalgia a sua infância e aproveitam o momento para transmitir aos alunos o modo como “se jogava no seu tempo”.

As atividades lúdicas são um forte contributo no processo de socialização da criança (Nogueira, 2013; Farias, 2016), visando o o desenvolvimento integral da criança, assim como a promoção das suas competências sociais e cognitivas (Lima, 2014). Em relação à participação de género, percebemos que os rapazes se envolvem em maior número nas atividades desportivas, notando, porém, algumas exceções. . As condições desportivas são essenciais para um melhor desenvolvimento das atividades. Condessa (2015) refere que a criança se desenvolve na relação com as outras pessoas, “independentemente da idade, género, origem sociocultural” (p. 430), mas as condições espaciais condicionam o modo como se desenvolve a educação física, por influência do contexto cultural (Condessa, 2009). Em 2015, Condessa frisou também que as atividades desportivas contribuem para o “desenvolvimento sustentado de uma sociedade” (p. 446), sendo fundamental boas condições físicas para a prática do desporto saudável. Tendo em linha de conta a ligação ao contexto sociocultural, dinamizam-se jogos tradicionais com as crianças, de forma a promover o desenvolvimento, a identidade sociocultural, o lazer e a cidadania (Amado, 2009; Cunha, 2009).

Seguidamente, apresentamos exemplos práticos de jogos tradicionais desenvolvidos junto dos mais novos, sendo estes: saltar à corda; jogo da colher de pau e do ovo, jogo das latas, dos bilros, dos 5 cantinhos, da ursa, corrida com arcos, jogo do elástico, corrida de sacos, jogo das cadeiras, da farinha com água, do caracol, jogo tração à corda, corrida a três, jogo do prego, jogo do mata, jogo do Senhor Barqueiro, do rato e do gato, dos coelhos às tocas, jogo da macaca, pião, macaquinho chinês, jogo das escondidas, da apanhada, do berlinde, jogo da vara, jogo da malha, salto ao eixo, jogo da cabra cega, jogo do lencinho, da barra do lenço, jogo da carica, jogo das pedrinhas, rede dos peixinhos, jogo do anel, jogo do galo (Jorge, 2017). Neste sentido, a Figura 2 retrata um dos momentos de brincadeira lúdica, com enfoque num jogo tradicional (corrida de sacos), que têm sido constantes no decorrer da animação dos recreios.

As AA (Atividades Artísticas – área das expressões) contribuem para a promoção da motricidade fina/ grossa, autonomia da criança, imaginação e criatividade, capacidade de comunicação, sendo, assim, uma mais-valia para o sucesso e desenvolvimento da criança e uma oportunidade de usufruir de experiências diferentes e enriquecedoras (Bulhões, 2019). O mesmo refere Rosa e Loss (2017), que concluíram que o trabalho pedagógico que envolve a arte e a criatividade proporciona um maior desenvolvimento ao nível comunicacional e expressivo, permitindo a exploração de diferentes áreas e relações, incluindo a música nas AA, que surge como “facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (Santana, 2016, p. 459). Importa salientar que no âmbito das AA é fundamental haver a construção do próprio instrumento/ acessório ou brinquedo, construído, em parte, pelas próprias crianças, dado que a criança, na criação do seu brinquedo, recorre ao limite do seu imaginário, indo até onde ele a levar (Silva, 2017). O uso destes recursos potenciam um maior estudo, conhecimento e ação da pessoa (Rosa & Loss, 2017), mas também um exercício da criatividade, que deverá assentar na cultura do brincar e na exploração livre do brinquedo (Canda, 2016).

Figura 2

Jogo tradicional – corrida de sacos



As atividades artísticas possibilitam uma preparação para a vida das crianças, desempenhando um papel de cidadãs mais participativas nos contextos – escola, CATL e família (Bulhões, 2019). A educação da arte pressupõe ao indivíduo uma “dualidade entre a tradição e criatividade e o desenvolvimento social e individual” (Condessa et al., 2009, p. 283). Os momentos artísticos e culturais permitem ao indivíduo a “construção de conhecimentos, construção da autonomia e identidade, bem como a apropriação de valores” (Canda, 2016, p. 537). No caso da música, ela é uma reprodução cultural e de transmissão de valores, sendo um bem de livre acesso a todas as crianças, variando mediante os contextos e grupos onde se desenvolvem (Santana, 2016). No caso da dança, numa vertente tradicional, ela permite promover a valorização da identidade (Moniz & Condessa, 2016). A exploração da arte pela dança possibilita um maior reconhecimento do seu corpo e das suas emoções, possibilitando “resultados de bem-estar” (Rosa & Loss, 2017, p. 385).

Ao nível comportamental, as AA promovem um comportamento mais assertivo na criança e o desenvolvimento de relações positivas e de interajuda entre as crianças (Bulhões, 2019). . Pela recolha de dados, percebemos que atividades como a plástica e a dança têm sido bastante desenvolvidas e muito apreciadas pelos mais novos; contudo, na exploração livre das pinturas observamos alguns constrangimentos por parte dos adultos (pessoal auxiliar e docentes), na medida em que impedem as crianças de fazerem expressões com base na sua liberdade infantil, devido ao facto de “sujarem” as suas roupas. Na Figura 3 observamos um momento de desenho livre, realizado por crianças, com base na pintura e desenho com um giz no pátio da escola.

Ao longo do projeto, têm sido promovidas atividades artísticas, através da música do acordeão (tocada por um formando), possibilitando assim a dança de roda das festas do Espírito Santo, tradicionalmente promovidas na Vila de Rabo de Peixe. O património cultural é reconhecido pelos educadores/ professores como fazendo parte da sua componente letiva, sendo as atividades culturais e tradicionais fundamentais na promoção das competências de formação pessoal e social, ao nível educativo ou em outros contextos (Moniz & Condessa, 2016; Félix, 2015); no entanto esta componente deverá ser mais valorizada (Félix, 2015), cabendo aos profissionais de educação potenciar o património cultural regional, através da valorização dos seus conteúdos e jogos tradicionais, dando-lhes um “novo sentido” (Condessa et al., 2009, p. 283). Estas atividades possibilitam uma interação e promoção de valores e criatividade da própria criança.

Segundo Pereira et al. (2009), os jogos tradicionais permitem o desenvolvimento de aprendizagens e o desenvolvimento de diferentes capacidades que envolvem a motricidade, a sociabilidade e o desenvolvimento cognitivo da criança, quando as crianças são envolvidas no processo de construção dos brinquedos e jogos tradicionais, em conjunto com os profissionais. A construção do próprio brinquedo tradicional permite desenvolver na criança “competências ao nível da área de Conhecimento do Mundo” (Moniz & Condessa, 2016, p. 87) e outros trabalhos

da área das expressões permitem desenvolver a motricidade e outras competências pessoais e sociais. Cabe às instituições educativas sensibilizar o seu público-alvo para a importância da preservação do “património lúdico” (Silva, 2017, p. 22) e tradicional, na promoção da socialização dos seus agentes.

Figura 3

Atividade artística e expressiva – desenho livre



No estudo de Bulhões (2019) verifica-se que as atividades de cariz cultural e social possibilitam um enquadramento social, cultural da localidade e a preservação do seu património e identidade. É fundamental valorizar, na infância, as aprendizagens geracionais a cultura e a sabedoria popular e tradicional de modo que se perceba o papel da história e do património material e imaterial (Amado, 2009). Para Pereira et al., (2009), o recurso aos brinquedos, jogos, atividades tradicionais “é uma forma de partilhar o património cultural de cada região” (p. 113). Cunha e Kuhn (2016) referem que as crianças sofrem os efeitos dos contextos socioculturais de que fazem parte, e as interações com os seus pares e outros grupos geracionais dependem do grau de complexidade social em que se inserem. Há uma influência da cultura na educação e na construção identitária dos mais novos, através da participação e da herança cultural; contudo, a mesma carece de valorização e de reconhecimento por parte da própria escola (Bulhões, 2024).

Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto, na área da animação dos recreios na escola, permite a transmissão de valores e emoções de uma forma lúdica e pedagógica, assente na liberdade e nos interesses das crianças. Com base na sua dinâmica e nas diversas interações sociais temos vindo a observar um atenuar dos comportamentos mais violentos por parte das crianças, apostando crescentemente na educação dos afetos, com base em diversos recursos, como o jogo e as artes, quando são escutadas e envolvidas nas atividades.

Os momentos de partilha consistem em aprendizagens, não só para as crianças, como também para os(as) formandos(as) dos cursos de infância, na medida em que aplicam em contexto de formação prática os conteúdos e reflexões desenvolvidas em ambiente de sala de aula. Têm a possibilidade de olhar a criança como um ser social ativo com vontade própria, na escolha das suas brincadeiras de forma criativa e autónoma.

Observamos ainda que as atividades promotoras de animação – lúdicas, artísticas e culturais – proporcionam um conjunto de benefícios a nível pessoal e social, tornando-se um enriquecimento para a vivência de uma infância de maior qualidade. Nas atividades artísticas, como a plástica e a dança, a criança tem a possibilidade de modificar as suas experiências, transformando o seu percurso e competências pessoais (autoestima, autoconfiança, entre outras). Contudo, nas atividades plásticas, de expressão livre, notamos que os adultos (pessoal auxiliar e docentes) condicionam a sua participação, criando limitações. Pela brincadeira livre, pelo jogo e recreação observamos que a criança constrói um mundo imaginário, potenciando um conjunto de aprendizagens essenciais para o seu percurso de vida e relacionamentos interpessoais. A componente cultural, através da música, da dança e das recriações dos jogos tradicionais, permite-nos verificar que há uma valorização do contexto, dos grupos, dos valores e das tradições, atribuindo às atividades de animação sentido, inclusão e identidade.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. C. M. (2017). *O jogo, a motricidade e as aprendizagens da criança. Olhares a partir da escola*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores.
- Amado, J. (2009). Contextos histórico-culturais de uma arte infantil: Os brinquedos tradicionais populares. In I. C. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp. 53-69). Universidade dos Açores e FCT.
- Araújo, M. J. (2004). *ATL Atividades de Tempos Livres sem tempo nem liberdade*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Porto.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Araújo, M. J. (2020). O jogo da roda viva e os ladrões do tempo. In M. J. Araújo., & H. Monteiro (orgs.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos – A propósito dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças* (pp. 255-256) . Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2020). *A análise de conteúdo*. (Edição revista e actualizada). Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bulhões, P. (2019). *As potencialidades educativas e socioculturais dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL): Um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade dos Açores.
- Bulhões, P. (2024). *Influência(s) da cultura na construção identitária e na educação das novas gerações: um estudo realizado no concelho da Ribeira Grande (RAA)*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade dos Açores.
- Canda, C. N. (2016). Infância e cultura lúdica: Um estudo sobre a produção de culturas pela criança. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 524-538). Whitebooks.
http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Condessa, I. C. (2017). Olhares sobre o papel do jogo nas aprendizagens escolares: Relatos de estagiários a educadores de infância e professores do 1º CEB. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores* (pp. 266- 276). Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Condessa, I., & Silva, J. (2016). Being and learning with physical education. In L.C.F. Santos, D. Eckert-Lindhammmer, A. Hodeck, & A. Hartens (Orgs.), *Ebook of full texts - International Seminar of Physical Education, Recreation and Health (XII Sieffas Leipzig 2016)* (pp. 27-33).LEGS e V.

Condessa, M. I. C. (2015). Educação física e desporto para crianças e jovens boas práticas: Da educação física ao desporto. In J. Nascimento, E. Souza, V. Ramos, & J. Rocha (Orgs.), *Educação Física e esporte: Convergingo para novos caminhos...* (pp. 427-450). Editora da UDESC. <http://hdl.handle.net/10400.3/4064>

Condessa, I. C. (2009). A educação física na infância. Aprender a brincar e a praticar. In I. C. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 16–35). Universidade dos Açores e FCT.

Condessa, M. I., Fortuna, M. M., Castanho, M. G. B., Fialho, A. F. F., & Medeiros, M. R. M. A. (2009). A criança e a cultura regional açoriana: Contributos de um olhar sobre o brincar. *Arquipélago: Ciências da Educação*, 10, 281-305. <http://hdl.handle.net/10400.3/4236>.

Condessa, I., & Santos, E. (2015). O lugar da atividade física escolar na educação da criança: Perceção de pais e de educadores/ professores. *E-Balonmano.com: Revista de Ciências del Deporte*, 11(2), 9-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5055479>.

C., & Kuhn, R. (2016). Reflexões: A criança, o brincar e a infância... do “outro lado do espelho”. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 594-602). Whitebooks. http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

Cunha, C. (2009). As brincadeiras ou a verdade existencial. In I. C. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 85-91). Universidade dos Açores e FCT.

Cunha, M. J. S. (2000). Animação educativa e teatro: Práticas construtoras de saberes. In Comunicações. II *Jornadas 30 Internacionais de Animação Sociocultural*. 21(2), 86-88. UTAD.

Farias, M. J. C. C. (2016). *A excelência do brincar e jogar no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: Uma análise em contexto de estágio*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.

Félix, D. S. S. (2015). *A cultura infantil açoriana: Um olhar de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.

Guerreiro, C. A. E. S., Castanheira, M. L. P., & Sousa, M. J. R. (2017). As atividades lúdicas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagogias da sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores* (pp. 220-230). Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Jorge, F. (2017). *Aprende brincando: Manual de jogos lúdico-desportivos*. Câmara Municipal da Ribeira Grande.

Lima, M. C. L. (2014). *O papel do jogo na aprendizagem e cooperação das crianças na escola: A evolução da educação pré-escolar para o ensino do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2017). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (2.ª edição). APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Melim, L., & Rodrigues, L. (2022). A educação não-formal como um espaço de liberdade. In M. J. Camacho & S. Martins (Orgs.), *Paulo Freire e a sua pedagogia: Crítica, resistência e utopia. No centenário do seu nascimento (1921-2021)* (pp. 59-64). CIE-UMa. [10.34640/universidademadeira2022melimrodrigues](https://hdl.handle.net/10.34640/universidademadeira2022melimrodrigues)

Moniz, A., & Condessa, I. (2016). O currículo regional na educação pré-escolar - Análise de um ensaio realizado em contexto de estágio. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância*. (pp. 82-91). Whitebooks. http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf

- Neto, C. (1994). A criança e a atividade desportiva. *Horizonte*, 10(60), 203-206.
- Neto, C. (2007). *A criança e o jogo: Perspetivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.
- Nogueira, R. P. (2013). *A jogar também se aprende... O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (1.ª edição, 2002). Fundação Calouste Gulbenkian & Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Pereira, B. O., Neto, C. & Smitch, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In Neto, C. (Org.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Edições FMH-UTL.
- Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In I. C. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 103-114). Universidade dos Açores e FCT.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2013). *O tempo de recreio na escola: Que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Comunicação apresentada no IX Seminário Internacional de Educação, lazer e saúde, CIEC – Instituto de Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/26024>
- Pimenta, E., Pereira, B., & Lourenço, L. (2011). *Bullying: Efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar*. In A. G. Barbosa, L. M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 125-143). Editora UFJF.
- Resendes, R. C. S. (2012). *As potencialidades do jogo infantil no desenvolvimento da criança: Uma abordagem a práticas da educação física na educação básica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.
- Rosa, M. G. O., & Loss, A. S. (2017). “Ciência e arte” na formação de professores. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.), *Atas do XIII Colóquio da Afirse Portugal: As pedagogias na sociedade contemporânea: Desafios às escolas e aos educadores* (pp. 381-390). Afirse Portugal – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santana, C. A. M. (2016). Diversidades e diferenças: Contributos e quotidianos das e para as crianças. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 456-467). Whitebooks. http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-22). Porto Editora.
- Sousa, R., Pereira, B., & Lourenço, L. M. (2011). O *bullying*, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5.º e 6.º anos. In A. G. Barbosa, L. M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 33-49). Editora UFJF.
- Sousa, F. (2013). Cultura e experiência enquanto ferramentas concetuais no trabalho curricular. In J. C. Morgado, L. Santos, & M. Paraíso (Orgs.), *Estudos curriculares: Um debate contemporâneo*, I (pp. 65-79). CRV.

Recebido em 10 de novembro de 2024.

Aceite para publicação em 23 de dezembro de 2024.

Publicado em 30 de dezembro de 2024.