



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-Escolar.

Diana Patrícia Brito da Silva



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Diana Patrícia Brito da Silva

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos
diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-
Escolar

Trabalho elaborado sobre a orientação do (a)

Inês Peixoto Silva

Linda Maria Balinha Saraiva

novembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Este relatório simboliza o fim, mas também o início. O fim de uma árdua caminhada e o início de uma nova etapa profissional.

Durante a caminhada foram vários os que me deram a mão e ampararam as quedas, por isso aqui fica o meu eterno agradecimento.

Aos meus filhos, Simão e Eduarda e marido Eduardo, obrigada por terem estado sempre do meu lado, por serem amor, carinho e compreensão. Sou grata à vida por vos ter.

Às minhas orientadoras, Professora Inês Peixoto Silva e Professora Linda Maria Balinha Saraiva, agradeço a disponibilidade em ajudar, contribuindo com os seus ensinamentos para o enriquecimento deste relatório. Um agradecimento muito especial à Professora Inês Silva por ter, sempre, acreditado em mim. Serei sempre grata.

À Educadora e Professora cooperantes, obrigada por todo o carinho, apoio e ensinamentos. Estarão para sempre nas minhas referências profissionais.

À ESE-IPVC e a todos os excelentes profissionais com quem eu tive o gosto de conviver durante este período. As palavras nunca serão suficientes para descrever o quanto eu sou grata a todos que contribuíram para este meu crescimento profissional. Um bem-haja a todos.

Por fim, agradeço a TODAS as crianças com quem eu tive o gosto de conviver nestes últimos anos, fizeram-me sentir que a caminhei na direção certa.

A todos muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Atualmente, devido ao mundo tecnológico em que vivemos, as crianças optam por atividades sedentárias recorrendo cada vez mais aos brinquedos tecnológicos. Esta inatividade motora está a fazer com que as crianças tenham menos mobilidade e coordenação motora, o que é realmente preocupante uma vez que é nesta fase, idade pré-escolar, que se adquirem os movimentos fundamentais, essenciais para a vida futura. Surge assim o presente estudo com objetivo analisar as potencialidades de um programa de intervenção no desempenho e comportamento lúdico-motor das crianças em idade pré-escolar. Trata-se de um estudo predominantemente quantitativo, de natureza comparativa, em que participaram onze crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Como instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizou-se o *Test Gross of Motor Development-2* (TGMD-2) para identificar o nível de desempenho motor das crianças antes e após o programa de intervenção; a observação não participante através de registos audiovisuais e diário de campo para descrever o comportamento lúdico-motor das crianças e optou-se ainda pela técnica “criança focal” para análise dos registos audiovisuais. O programa de intervenção teve a duração de cinco semanas e consistiu na promoção de atividades estruturadas, através de sessões de Educação Física e atividades não estruturadas, de brincadeira livre em contextos diferenciados. Os resultados demonstraram que o programa de intervenção interferiu positivamente nos níveis de desempenho motor das crianças e também ficou evidente que os contextos enriquecidos potenciam diferentes comportamentos lúdico-motores, dependendo das características dos espaços e materiais disponíveis. Em suma, enriquecer os espaços, tornando-os desafiantes para as crianças, é essencial para promover interações e brincadeiras entre pares, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação Física; Comportamento lúdico-motor; Desenvolvimento motor.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, of the Master`s Degree in Preschool and Primary School Education at the Education School of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. Currently, due to the technological world we live in, children opt for sedentary activities, increasingly turning to technological toys. This motor inactivity is causing children to have less mobility and motor coordination, which is really worrying since it is at this stage, preschool age, that fundamental movements, essential for future life, are acquired. The present study thus arises to study the potential of an intervention program in preschool children`s performance and playful-motor behaviour. This is a predominantly quantitative study of a comparative nature, in which eleven preschool children aged between three and six years old participated. The following data collection instruments and techniques were used: the Gross Motor Development Test-2 (TGMD-2) to identify the level of motor performance of the children before and after the intervention program; non-participant observation through audiovisual recordings and a field diary to describe the children's playful-motor behavior; and the "focal child" technique was also chosen to analyze the audiovisual recordings. The intervention program lasted five weeks and consisted of the promotion of structured activities, namely through Physical Education sessions and unstructured free-play activities in different contexts. The results demonstrated that the intervention program positively impacted the children's motor performance levels, and it was also evident that enriched contexts promote different playful-motor behaviors, depending on the characteristics of the spaces and materials available. In short, enriching spaces, making them challenging for children, is essential to promote interactions and games between peers, fundamental elements for their integral development and the construction of meaningful learning.

Keywords: Preschool Education; Physical education; Playful-motor behaviour; Motor development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	vii
LISTA DE ABERVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	2
Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar	3
Caraterização física do contexto educativo.....	3
Caraterização geográfica do contexto educativo.....	4
Organização da sala de atividades e rotinas	5
Horário da Instituição	9
Atividades de Animação e Apoio à Família	10
Caracterização do grupo do pré-escolar.....	10
Percurso de Intervenção Educativa no Pré-escolar.....	13
Caraterização do Contexto educativo do 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	21
Descrição da sala de aula	22
Caraterização da turma do 1.º Ciclo de Ensino Básico (3.º ano)	23
Horário da turma	25
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	26
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	31
Contextualização e pertinência do estudo	31
Objetivos da investigação	32
Fundamentação Teórica	33
Desenvolvimento motor: Conceito.....	33
Fases do Desenvolvimento Motor	34
Importância do movimento no desenvolvimento integral da criança	37
Atividades estruturadas e não estruturadas em contexto escolar	39
Contextos estruturados: Importância da Educação Física na Educação Pré-Escolar	39
Contextos não estruturados: Importância do brincar livre	41
Espaços educativos: Importância de os enriquecer.....	43
Estudos Empíricos	45

Metodologia.....	49
Opções de carácter metodológico.....	49
Caraterização da amostra	49
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	49
Descrição do programa de intervenção	51
Fases do estudo e calendarização.....	58
Apresentação e discussão dos resultados	58
Comportamento Lúdico- Motor e Social nos diferentes contextos	59
Desempenho motor das crianças	65
Conclusões.....	67
Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras	69
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	70
Referências Bibliográficas	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Zona exterior da instituição.	Erro! Marcador não definido.
Figura 2: Sala Azul (interior e exterior)	Erro! Marcador não definido.
Figura 3: Vista panorâmica sobre a freguesia.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 4: Sala de atividades	Erro! Marcador não definido.
Figura 5: Organização das diferentes áreas da sala de atividades	Erro! Marcador não definido.
Figura 6: Planta da sala de aula da turma do 3.º ano	Erro! Marcador não definido.
Figura 7: Horário da turma do 3.º ano	Erro! Marcador não definido.
Figura 8: Modelo de desenvolvimento motor segundo Gallahue.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 9: Níveis de Desempenho Motor antes e após a intervenção.....	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotinas diárias do JI	10
Tabela 2: Programa de Intervenção.....	63
Tabela 3: Fases do estudo.....	70
Tabela 4: Tempo médio em segundos de envolvimento de cada criança em comportamentos motores nos diferentes contextos.....	71
Tabela 5: Tempo médio em segundos de envolvimento de cada criança em diferentes formas de organização do comportamento lúdico-motor.....	74
Tabela 6: Tempo médio em segundos de envolvimento da criança em comportamentos sociais nos diferentes contextos.....	75
Tabela 7: Diferenças entre o desempenho motor antes e após a intervenção.....	78

LISTA DE ABERVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.ºCEB – 1.º Ciclo de Educação Básica

Jl – Jardim de Infância

EB- Escola Básica

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AEV – Agrupamento de Escolas de Valdevez

EdE – Educadora Estagiária

TGMD-2 – Test of gross of Motor Development – 2

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

ESE - IPCB – Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Castelo Branco

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), realizou-se o presente relatório. Nele encontra-se descrito o trabalho realizado em contexto educativo Pré-Escolar bem como o trabalho realizado em contexto educativo de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB).

O relatório está dividido em três capítulos: (I) caracterização dos contextos e os percursos de intervenção educativa; (II) trabalho de investigação que engloba a fundamentação teórica, metodologia, apresentação e análise dos resultados e conclusões e (III) reflexão global da PES e as referências bibliográficas.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização dos contextos nos quais decorreu a PES, o contexto de educação pré-escolar e do 1.º CEB. Inicialmente é apresentado o agrupamento de escolas em que estão inseridos ambos os contextos e em seguida, em ambas as situações, é feita uma descrição do meio local, da instituição, da sala, das rotinas/ horário, do grupo e do percurso educativo. Neste último ponto, são referidas as áreas de conteúdo abordados.

O segundo capítulo engloba todo o trabalho de investigação desde a fundamentação teórica que o sustenta, as opções metodológicas adotadas, os instrumentos e procedimentos relativos à recolha dos dados até aos resultados apurados. Ainda neste capítulo são mencionadas as conclusões, limitações e recomendações para trabalhos futuros.

O terceiro e último capítulo contém a reflexão global da PES, descrevendo e refletindo sobre toda a experiência vivenciada em ambos os contextos educativos.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo é feita a apresentação do contexto e percurso educativo de ambas as etapas da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Começamos por apresentar o agrupamento de escolas comum a ambos os contextos, seguindo-se a apresentação do contexto educativo do Pré-Escolar e respetiva prática educativa e por fim a apresentação do contexto educativo do 1.ºCEB e respetiva prática educativa.

Na apresentação de ambos os contextos são referidos aspetos como: caraterização física e geográfica da instituição de ensino; organização da sala e rotinas (horário) e a caraterização do grupo de crianças/ alunos.

O Agrupamento de Escolas de Valdevez (AEV) é constituído pela escola sede, EB 2,3/S de Arcos de Valdevez, e por um conjunto de sete edifícios e sete subunidades: Jardim de Infância (JI) Assento, Paço; JI Soajo; JI Vila Fonche; JI Lamela, Giela; EB Prof. António Melo Machado; EB Dr. Manuel da Costa Brandão, Sabadim e EB Padre Himalaya, Távora.

O AEV localiza-se no concelho de Arcos de Valdevez. O concelho tem 36 freguesias, espalhadas por uma área de 450 Km² e com uma baixa densidade populacional, cerca de 47 habitantes por Km² (Censos 2021).

Na sua grande maioria, a população arquense, tem baixo índice de escolaridade, fator determinante de um défice no acompanhamento da vida escolar dos educandos e, correlativamente, a diminuta valorização que é atribuída à formação académica e à escola.

Em termos socioeconómicos, a emigração e a agricultura de subsistência mantem-se como modo de vida, no entanto a autarquia tem feito esforços para dotar o município de infraestruturas industriais, na tentativa de atrair e fixar a população.

Como parte do seu território está integrado no Parque Nacional Peneda-Gerês, declarado pela UNESCO como Reserva Mundial da Biosfera, Arcos de Valdevez é um destino turístico que oferece uma riqueza ambiental, paisagística e a biodiversidade de um território de excelência.

O concelho é dotado de uma paisagem verde, uma fauna e flora abundantes, arquitetura solarenga e um rio, o Vez, marcantes de todo este território.

Arcos de Valdevez, concelho com uma história secular, está associado a um episódio da História de Portugal, ligado aos primeiros tempos da nacionalidade – O Torneio de Valdevez.

Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar

A Instituição Educativa onde realizei a PES está integrada na rede no Agrupamento de Escolas de Valdevez, no concelho de Arcos de Valdevez.

Caraterização física do contexto educativo

O contexto educativo é constituído por um edifício de construção antiga, que foi inaugurado a 15 de janeiro de 1993. Constituído por um único piso térreo possui: uma sala de atividades; uma pequena sala para uso dos docentes; um refeitório; uma cozinha e despensa; uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos; uma sala de prolongamento (sala azul) onde, funcionam: as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e por fim um parque infantil, na parte exterior da instituição.

O espaço exterior é amplo e com piso emborrachado (figura 1).

Figura 1 *Zona exterior da instituição*

Neste espaço a criança dispõe de um parque infantil, enriquecido com: baloiços, escaladas, plataformas superiores, escorregas, balancés, triciclos, trotinetes e

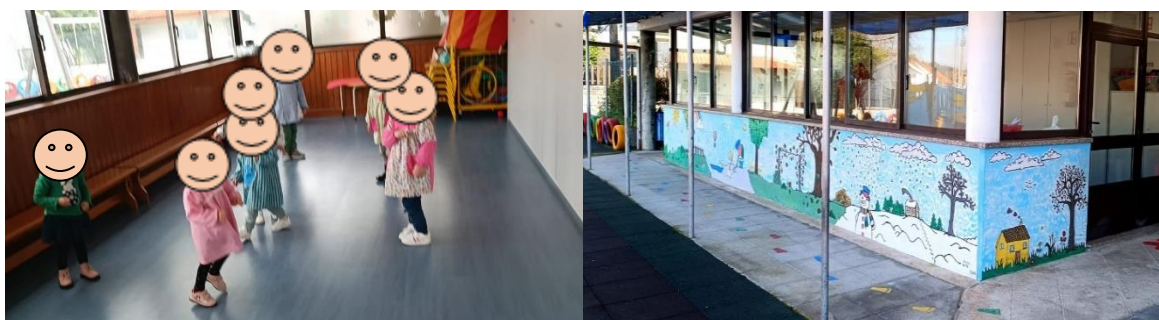


bicicletas; canteiros com flores; uma caixa de areia (de momento vazia); caixotes do lixo; zonas de descanso, com bancos, à sombra de árvores e uma vista privilegiada sobre a freguesia. Este espaço permite contactar auditiva e visualmente com a Natureza, só peca por não ter espaços relvados, onde as crianças possam ter experiências sensoriais com a relva. O espaço é atrativo visualmente, circundado a pneus pintados, decorado com painéis pintados nas paredes e encontra-se devidamente vedado, para que as crianças possam brincar em segurança. Do exterior temos acesso direto ao refeitório (entrada) da

instituição e, também à sala azul. Em dias cujas condições climatéricas sejam adversas (muita chuva) é na sala azul que ocorrem os momentos de recreio (atividades de brincadeira livre).

A sala do prolongamento, conhecida como sala azul (figura 2) é um espaço retangular de boas dimensões, embora não seja muito largo; possui muitas janelas que lhe atribuem muita luz natural e o contacto direto com a natureza circundante.

Figura 2 *Sala Azul (interior e exterior)*



A nível de materiais, este é um espaço com bastantes armários de arrumo, onde se encontram acondicionados vários jogos didáticos, materiais de desperdício, materiais para as atividades de expressão plástica, etc. Nesta sala as crianças podem encontrar, quatro bancos de madeira (bancos suecos), que servem de repouso; uma caixa grande com alguns materiais de psicomotricidade nomeadamente arcos, andas, barras, cones, túnel, peças manipulativas, etc.; uma mesa; seis cadeiras e uma casinha tipo tenda. Em termos de oferta manipulativa (bolas de diferentes tamanhos) este é um espaço bastante pobre.

Este jardim de Infância tem capacidade para 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. A equipa técnica é formada por uma educadora de infância e duas assistentes operacionais.

Caraterização geográfica do contexto educativo

O Jardim de Infância pertence à freguesia de Paço, lugar do Assento, concelho de Arcos de Valdevez e dista cerca de 2 km da Vila de Arcos de Valdevez.

Frequentam este Jardim de Infância crianças da freguesia de Paço, mas também de freguesias vizinhas, nomeadamente Morilhões, Cabana Maior e Vale.

Este Jardim de Infância destaca-se por estimular o contacto, desde cedo, dos alunos com a natureza e animais, uma vez que, fica numa zona rural privilegiada. Como se

encontra numa encosta permite deslumbrar uma vista panorâmica fantástica (figura 3) sobre as freguesias de Paço e Guilhadeses.

Figura 3 *Vista panorâmica sobre a freguesia*



Sendo numa zona rural propícia a que as crianças possam passear pelas redondezas, observar animais e plantas, sempre em segurança.

Organização da sala de atividades e rotinas

A sala de atividades (figura 4) possui boas dimensões e está devidamente dividida em áreas, sensivelmente 18 áreas.

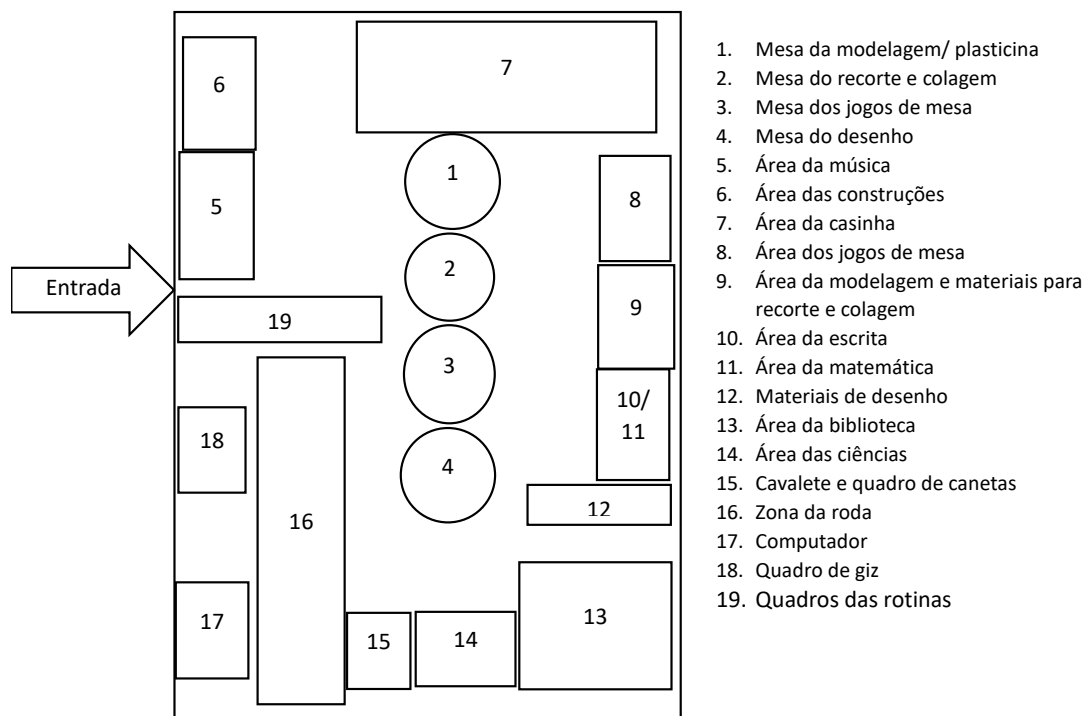
Figura 4 *Sala de atividades*



Nas áreas os materiais estão rigorosamente etiquetados de forma a permitir a máxima autonomia à criança durante as suas constantes explorações.

Para uma melhor compreensão e análise da organização da sala de aulas, apresentamos a planta da sala (figura 5)

Figura 5 Organização das diferentes áreas da sala de atividades



Na área da modelagem (9) a criança pode explorar plasticinas e outros materiais que lhe permitem a experimentar e desenvolver diferentes formas/ montagens. A mesa 1 serve de suporte a esta área.

Na área do recorte e colagem (9) a criança encontra vários materiais nomeadamente folhas de papel, revistas variadas, tesouras de ponta redonda e cola de batom para que possa desenvolver produções artísticas diversas. A mesa 2 serve de suporte para o recorte e colagem.

Na área dos jogos de mesa (3) as crianças encontram vários tipos de jogos, desde jogos de encaixes simples até aos puzzles mais complexos. Várias são as temáticas exploradas nos diferentes jogos, por exemplo, profissões e corpo humano. A mesa 3 serve de suporte aos jogos de mesa.

Nas áreas da escrita (10) e da matemática (11) as crianças podem desenvolver pequenas tarefas relacionadas com a matemática, por exemplo contagens simples na matemática ou juntar letras para formar palavras na escrita.

A área da biblioteca (13) é o local onde as crianças podem explorar, confortavelmente, livros e materiais manipulativos, diversos fantoches e cenários são alguns exemplos. Este é o melhor lugar para estimular o gosto pelos livros e pela leitura.

Na área do desenho/pintura (12) (15) a criança tem à sua disposição um conjunto de tintas, folhas e pinceis para que possa desenvolver livremente a sua criatividade dando asas à sua imaginação. A mesa 4 serve de suporte a esta área.

Na área da música (5), a criança pode usar vários instrumentos musicais. Esta área necessita de intervenção pois está pouco enriquecida.

As áreas dos quadros (18), tanto de canetas como de giz, permitem à criança utilizar diferentes matérias, canetas coloridas ou giz colorido. Nesta área as crianças gostam de desenhar livremente e têm preferência por desenhar no quadro de giz ao invés de utilizar uma simples folha em branco.

Na área das construções (6), as crianças podem fazer construções com legos e materiais montáveis, também podem explorar animais ou blocos de madeira e brincar com carrinhos.

Na área das ciências (14) as crianças têm à sua disposição materiais para que possam realizar as suas experiências, ímanes, provetas de tempo, lupas são alguns exemplos. Também esta área necessita de uma melhor exploração de forma a chamar a atenção das crianças. De momento as crianças não mostram interesse em explorar a área por iniciativa própria, no entanto sempre que são propostas atividades experimentais, a vontade de executar a tarefa é geral. Será necessário “apetrechar” este espaço com materiais de fácil manipulação (elementos naturais por exemplo) e do interesse das crianças.

Por fim a área da casinha (7), esta é a área mais procurada pelos mais novos. Nesta área, as crianças têm à sua disposição bonecas, uma cama, carrinho de passear o bebé, uma mesa, dois bancos, materiais de limpeza (vassoura, esfregona), tábua de passar a ferro e respetivo ferro e ainda uma cozinha completa, com armários, utensílios de cozinha e vários alimentos. Esta é a área em que as crianças imitam o adulto de referência, assumindo vários papéis. Talvez o facto de poder encarnar várias personagens faça com que esta área seja a mais atrativa ao olhar dos mais novos.

As diferentes áreas têm limite de crianças, ou seja, podem apenas ir x crianças ao mesmo tempo para lá, a gestão desses limites é feita pela educadora ou pela auxiliar. As áreas de maior interesse são a área das construções e da casinha. Por sua vez, a área da música e das ciências necessitam de intervenção, lançar novos desafios que vão ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo de crianças, poderá ser a solução.

A sala apresenta bastante luz natural, uma vez que duas das paredes são envidraçadas, possuindo estores/cortina que permitem regular a intensidade da luz no interior da sala.

A sala não possui acesso direto à parte exterior, no entanto basta atravessar o refeitório quando se pretende prolongar as atividades a realizar até ao exterior.

Numa parede lateral, junto à porta de entrada, encontra-se um placard onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças. As paredes da sala são forradas com materiais didáticos: lagarta do abecedário; comboio dos números e os quadros: dos aniversários, presenças, tempo e comportamento, estes últimos são preenchidos e consultados pelas crianças sempre que necessário.

Na sala existe um computador na secretária da educadora, este serve para acesso à Internet ou apresentações de recursos em formato digital.

Embora não esteja na sala de atividades, num cantinho do refeitório encontra-se um quadro interativo onde são projetados vídeos, músicas e outro tipo de explorações, jogos por exemplo, e ainda uma televisão que serve de apoio nas AAAF.

Ainda no refeitório encontram-se os cabides individuais, um por criança, onde são colocados as mochilas e os casacos pela manhã (à chegada) e a bata ao final do dia (à partida). Aqui as paredes têm decoração alusiva à época/estação do ano em que se encontram.

Importa ainda referir que esta sala conta com rotinas diárias (tabela 1):

Tabela 1 Rotinas diárias do Jardim de Infância de Paço

Horário	Atividades
7h30-9h	AAAF
9h-9h15	Pôr a mesa para o almoço
9h15-9h30	Higiene
9h30-10h	Preenchimento dos quadros Canção dos bons dias
10h-10h15	Conversa de grupo
10h15- 10h45	Atividades orientadas
10h45-11h15	Brincadeira livre
11h15-11h30	Higiene
11h30-12h	Almoço
12h-13h30	AAAF
13h30-14h45	Atividade orientada
14h45-15h15	Brincadeira livre
15h15-15h30	higiene
A partir das 15h 30	AAAF

A rotina é educativa, pois é planeada pelo educador e reconhecida pelas crianças que sabem previamente o que podem fazer nos vários momentos do dia, tendo a possibilidade de propor mudanças.

Horário da Instituição

A instituição dispõe de um horário bastante flexível para a comunidade educativa, face às necessidades das famílias dos alunos que frequentam a instituição e à sua situação profissional. Por isso, funciona das 7h45m e encerra às 18h30. No que dizia respeito à componente letiva, esta tem início às 9h00m e termina às 15h30m.. Existe ainda um horário estipulado pela educadora de Infância, para o atendimento aos encarregados de educação.

Atividades de Animação e Apoio à Família

Cada vez mais, as famílias, devido às suas atividades profissionais, têm necessidade de estar mais tempo afastadas das suas casas surgindo a preocupação “Onde deixar as crianças enquanto estamos fora de casa?”

Atualmente todos os estabelecimentos de educação devem incluir no seu horário períodos específicos para as AAAF. Esta escola oferece três períodos específicos: o acolhimento às crianças, o almoço e o prolongamento de horário da parte da tarde, para além dos transportes diários, para a escola e regresso a casa. As AAAF ficam a cargo da assistente operacional (uma da parte da manhã, duas na hora de almoço e uma da parte da tarde) mas sob supervisão da educadora. Existe por parte da autarquia a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inseridas no período de AAAF, com duração variável entre meia a uma hora. O espaço utilizado é a sala de prolongamento (sala azul) e o parque. Os materiais utilizados são diversos, alguns trazidos pelos próprios docentes das AEC.

Caracterização do grupo do pré-escolar

O grupo de crianças é constituído por treze crianças, 5 com 3 anos, 7 com 4 anos e 1 com 5 anos. Deste grupo, 8 crianças são do género feminino e 5 crianças são do género masculino. É um grupo heterogéneo dos quais apenas uma menina é finalista.

Nenhum dos elementos do grupo possuía Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticadas, no entanto, várias crianças apresentam dificuldades no que diz respeito à comunicação e uma delas frequentava a terapia da fala.

Por se tratar de um grupo heterogéneo a diversos níveis, as oportunidades de aprendizagem propostas e a forma como eram organizadas foram sempre ponderadas. O grupo mostrou-se sempre bastante interessado, curioso e participativo, o que se foi manifestando nos resultados obtidos pelas crianças. As oportunidades de aprendizagem foram sempre pensadas de forma a irem ao encontro dos interesses das crianças e das necessidades do grupo. O ambiente dentro da sala foi sempre harmonioso e acolhedor, o que permitia que até as crianças menos participativas conseguissem ter algum tipo de intervenção.

A nível comportamental, apesar de alguns elementos serem bastante ativos, o grupo mostrou respeitar todas as regras da sala. A relação entre os pares foi sempre de amizade, cooperação, partilha e respeito pelo outro, mantendo o princípio fundamental, para uma boa convivência, devemos escutar e respeitar a opinião do outro.

Nos momentos de exploração livre, em que lhes era permitido escolher uma área da sala de atividades, notou-se uma clara inclinação de certas idades para determinadas áreas. As crianças mais novas (com três anos) preferiam a área do faz de conta na casinha, a biblioteca ou a modelagem de plasticina enquanto as crianças mais velhas (4 e 5 anos) preferiam as áreas das construções e dos jogos.

Segue-se a caracterização do grupo, tendo por base as Áreas de Conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as semanas de observação e a implementação da educadora estagiária.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social as crianças foram manifestando uma crescente aquisição de valores, mostrando reconhecer o seu lugar na comunidade educativa. O facto de ser um grupo heterogéneo, evidenciou as diferenças entre os pares, mas também permitiu um trabalho cooperativo onde reinaram o respeito e a interajuda. Na sua grande maioria já conseguiam exprimir ideias e opiniões pessoais, embora com um diálogo muito simples. As rotinas diárias foram permitindo que estas crianças se fossem tornando cada vez mais autónomas nas tarefas do dia-a-dia. No que diz respeito à higiene diária, uma criança ainda não era desfraldada, as mais pequenas ainda necessitavam de alguma supervisão por parte do adulto, mas os mais velhos já a faziam de forma autónoma. Sempre que era necessário as crianças pediam a ajuda do adulto, por exemplo para se limpar.

Por sua vez, na Área do Conhecimento do Mundo as crianças mostraram sempre muito interesse em descobrir coisas novas. O contacto com a Natureza sempre foi o principal interesse das crianças, fazendo com que adquirissem cada vez mais conhecimentos ao nível dos elementos naturais, já identificavam vários animais, vários tipos de árvores, distinguiam diferentes tipos de sons naturais/artificiais e reconheciam o tempo atmosférico. Uma das oportunidades de aprendizagem esteve diretamente relacionada com a separação de resíduos o que permitiu verificar que o grupo de crianças

era bastante sensível a aspetos relacionadas com a preservação da natureza. Na sua grande maioria, as crianças reconheciam as suas famílias e graus de parentesco associados.

Especificando o Mundo Tecnológico e a utilização das Tecnologias, recurso bastante utilizado atualmente, foi bastante notória a forma como as crianças já estão familiarizadas com estes recursos. Todo o grupo já era capaz de manusear o quadro interativo, tanto em jogos como em desenhos, de forma autónoma.

Por fim na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, as crianças não mostraram grandes dificuldades na execução das atividades propostas, até porque estas atividades eram sempre as mais apreciadas pelas crianças, que se mostravam felizes e empenhadas na sua execução. No que diz respeito aos jogos com regras, foi sempre a maior dificuldade do grupo principalmente dos elementos mais novos. Quanto aos deslocamentos e equilíbrios apesar de algumas lacunas iniciais as crianças evoluíram notoriamente ao longo dos meses. Também nas perícias e manipulações foram bastante notórias as evoluções nomeadamente na manipulação de uma bola, muito devido ao enriquecimento do espaço da sala azul com bolas de vários tamanhos.

No domínio da Educação Artística, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, na expressão e representação através da pintura e do desenho era bastante evidente o prazer que estas atividades ofereciam às crianças. As crianças mais novas desenhavam figuras menos definidas e pintavam ainda de uma forma pouco intencional enquanto os mais velhos já desenhavam figuras mais detalhadas e pintavam com maior rigor e intencionalidade. Também o recorte era muito apreciado pelo grupo de crianças embora algumas crianças ainda não dominassem a técnica. No subdomínio da Dança, sempre que eram convidadas a dançar, as crianças mostravam coordenação e ritmo e tinham alguma facilidade em aprender novos movimentos. No teatro, as crianças gostavam de inventar novas histórias e fazer recontos com recurso a fantoches. Quanto à música, as crianças adoravam ouvir música apesar de terem alguma dificuldade em aprender as letras, muito devido às lacunas linguísticas apresentadas por algumas crianças. Apreciavam muito

atividades musicais enriquecidas por movimentos corporais, a memorização dos movimentos corporais sempre foi muito mais fácil para o grupo.

No que diz respeito à Comunicação Oral e Abordagem à Escrita, verificaram-se alguns problemas no domínio da linguagem oral, nomeadamente ao nível da articulação de alguns fonemas, com troca ou supressão dos mesmos. Evidencia-se salvo algumas exceções, a constatação de um discurso pobre com lacunas a vários níveis e que necessita ser fortemente estimulado e enriquecido por diferentes vivências e múltiplas experiências nos vários domínios.

As crianças mais velhas, de 4 e 5 anos, já reconheciam algumas letras, tendo a capacidade de reconhecer o seu nome escrito e a capacidade de o escrever em letras maiúsculas. Embora todas as crianças adorassem o momento do conto, poucas eram as que conseguiam fazer o reconto da história ouvida.

No Domínio da Matemática, algumas crianças já reconheciam as diferentes figuras geométricas, entre as quais, quadrado, triângulo, retângulo e círculo. Nas contagens, algumas crianças ainda tinham dificuldades em contar até 10 e uma criança já contava até 50. O reconhecimento dos respetivos numerais e cardinais ainda não era conseguido por todas as crianças, apenas algumas das mais velhas o conseguiam. O preenchimento de tabelas tanto simples como de dupla entrada não era uma dificuldade uma vez que as crianças já estão familiarizadas com o processo durante as rotinas.

Em termos gerais, com exceção de três casos, verifica-se alguma dificuldade e falta de concentração na execução das oportunidades de aprendizagem e/ou tarefas propostas, talvez o baixo nível linguístico seja o grande entrave, uma vez que, o grupo de crianças, na sua grande maioria, tem muita dificuldade em conseguir exprimir emoções, sentimentos, conhecimentos, interesses e assim torna-se muito difícil o trabalho em sala.

Percurso de Intervenção Educativa no Pré-escolar

A PES teve início com o contexto de Educação Pré-Escolar. Este percurso de intervenção educativa contou com três semanas de observação, com a finalidade de conhecer, observar e cooperar com a educadora cooperante e 12 semanas de intervenção, no meu caso, como não tinha par de estágio, seis de intervenção e seis de

cooperação com a educadora cooperante. As visitas ao contexto aconteceram todos os dias da semana apenas durante a manhã (3 horas letivas por dia). Uma das semanas foi intensiva, ou seja, todos os dias da semana o dia inteiro (5 horas letivas por dia).

As semanas de observação serviram para eu conhecer o grupo de crianças, rotinas diárias, metodologia/s utilizadas pela educadora cooperante, mas também para o grupo me conhecer a mim. A relação entre o adulto/ criança é a base de qualquer intervenção educativa, se a criança não se sentir completamente à vontade com o adulto não responderá aos desafios propostos plenamente. Posto isto, é fundamental antes de qualquer intervenção o adulto se mostrar à criança, dar-se a conhecer e principalmente criar vínculo com ela, desta forma o resultado obtido na intervenção será muito mais prazeroso para ambas as partes.

Quando se pensa e planeia uma intervenção educativa deve ter-se sempre em conta o nível de desenvolvimento das crianças, as suas necessidades, mas também os seus interesses. Um desafio que vá ao encontro dos interesses da criança será à partida um desafio bem-sucedido. Crianças interessadas são crianças ativas e participativas.

Todas as minhas intervenções foram devidamente construídas tendo por base as OCEPE. Apesar de para cada semana ter uma área ou domínio de maior intervenção, Conhecimento do Mundo, Educação Artística, Matemática, Educação Física, Comunicação Oral e Abordagem à escrita e Conhecimento do Mundo respetivamente, a minha intervenção foi sempre alicerçada na transversalidade dos saberes, ou seja, a cada semana e de forma articulada as crianças tiveram oportunidades de aprendizagem diversas, nas diferentes áreas.

Importa ainda frisar que, tendo a minha investigação por base observar o comportamento lúdico-motor das crianças em contextos diferenciados, ao longo da minha intervenção concedi variadíssimas oportunidades, às crianças, de vivenciar diferentes experiências lúdico-motoras, em contexto livre (enriquecido ou não) ou em contexto orientado. Diariamente, as crianças tinham oportunidade de jogar/brincar livremente, tendo ainda uma hora de Educação Física orientada por semana.

Acreditando no poder dos livros e das histórias, a cada semana escolhi um livro/história para explorar. A partir da temática explorada no livro foram desenvolvidas atividades nas diferentes áreas.

Na primeira semana de intervenção, semana a trabalhar a área Conhecimento do Mundo e com o dia de S. Martinho próximo, escolhi o tema Seres Vivos: animais e plantas, de forma a conseguir criar situações de aprendizagem relacionadas com as características de alguns animais (deslocamentos e revestimento corporal) bem como características de algumas plantas, nomeadamente o pinheiro e castanheiro fortemente ligados à lenda de Martinho. Tendo em conta o interesse das crianças em escutar histórias novas, escolhi iniciar a semana com a exploração da história “Os ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares. A exploração da história teve dois momentos: pré-leitura e pós-leitura, assim, no domínio da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram oportunidade de descrever imagens, debater ideias e fazer o reconto da história. A partir desta história as crianças puderam ainda observar animais com diferentes características (tipos de locomoção, tipos de membros e tipos de revestimento foram alguns exemplos), isto no domínio do Conhecimento do Mundo Físico, mas também perceber que as famílias não são todas iguais e que todas devem ser aceites tal como são, tocando assim na área da Formação Pessoal e Social domínio da Consciência de Si e do Outro. Já no domínio da Matemática o grupo de crianças fez pequenas contagens e comparações, principalmente com as características dos diferentes animais (quantidades e tipos de membros) e no domínio da Educação Artística, em pares, as crianças desenvolveram um trabalho de Artes Visuais relacionado com as diferentes texturas dos animais, tendo ainda oportunidade de associar diferentes padrões a diferentes animais, no domínio do Conhecimento do Meio Físico. Ainda na temática animal, as crianças tiveram oportunidade de explorar o quadro interativo num jogo didático “Alimenta os diferentes animais”. O final da semana foi destinado à lenda de Martinho, intercalando os domínios da Comunicação Oral e subdomínio do Teatro, as crianças escutaram, interpretaram e dramatizaram a lenda de S. Martinho, mas também ao magusto, as crianças puderam saborear as castanhas, contatar com diferentes elementos naturais tanto do pinheiro como do castanheiro numa atividade sensorial e ainda descobrir a qual dos dois pertencia cada um dos elementos, mais uma

vez no domínio do Conhecimento do Mundo Físico. Houve ainda tempo para um jogo matemático, no domínio da matemática, as crianças tiveram oportunidade de relacionar os vários numerais com a quantidade de pinhas correspondente.

Ao longo da semana as crianças desenvolveram atividades nas diferentes áreas que lhes permitiram controlar melhor o seu corpo, tanto em movimentos finos (pintura e colagem) como em movimentos grossos (diferentes tipos deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações de objetos). As brincadeiras livres, tanto em contexto de sala (diferentes áreas) como em contexto exterior (parque ou sala azul) bem como a dramatização da lenda de São Martinho foram potencializadoras de desenvolvimento motor.

Na segunda semana de intervenção, semana destinada ao domínio da Educação Artística e semana em que se comemorava o Dia Nacional do Pijama, escolhi os temas Família Vs. Missão Pijama. Considerando o objetivo principal do Dia do Pijama: defender o direito de todas as crianças crescerem no seio de uma família, começamos por explorar o tema Família. Desta forma foi possível conhecer uma diversidade de famílias e ficar sensibilizado para a enorme tristeza que é viver sem uma família, tocando assim em aspetos fundamentais da Área de Formação Pessoal e Social, domínio da consciência de Si e do Outro. A história escolhida para esta semana foi a “História da Família” de Todd Parr que ilustra de forma simples a variedade de famílias da atualidade. As crianças tiveram oportunidade de visualizar digitalmente a história e debater sobre os diferentes tipos de família, no âmbito do domínio da Comunicação Oral e desenhar a sua família, no âmbito do domínio da Educação Artística. Já no domínio do Conhecimento do Mundo Social a criança pôde partilhar com o grupo os elementos que constituíam a sua família, identificando graus de parentesco.

Os dias seguintes foram destinados a atividades relacionadas com o Dia do Pijama, no âmbito das Expressões e Comunicações, no domínio da Comunicação Oral exploramos a história “O Robô Voador”, nos domínios da Educação Musical e da Dança as crianças tiveram oportunidade de aprender as músicas e coreografias relacionadas com o dia do pijama. Já no domínio das Artes Visuais cada criança construiu o seu próprio Robô a partir da colagem de diferentes figuras geométricas, no final cada criança apresentou a sua

criação descrevendo como é que esta foi construída, ou seja, que figuras geométricas usou e em que quantidades e assim exploraram o domínio da matemática.

O último dia da semana foi destinado à “escrita” coletiva de uma carta direcionada aos Mundos de Vida, nesta carta as crianças enviaram, para além de palavras calorosas, um abraço apertado, feito com a estampagem das suas mãos. Esta carta era direcionada a todas as crianças que crescem sem uma família que lhes dê amor. Com esta atividade tocamos, mais uma vez, na área da Formação Pessoal e Social, domínio da Consciência de Si e do Outro. Paralelamente ao desenvolvimento de habilidades nas diferentes áreas acima mencionadas, com as atividades desenvolvidas, as crianças desenvolveram capacidades motoras tanto finas como grossas. Nas brincadeiras livres, as crianças tiveram oportunidade de testar habilidades motoras, tanto de deslocamento e equilíbrio como de perícia e manipulação. A oportunidade de brincar num espaço cheio de bolas de diferentes tamanhos entusiasmou as crianças que se mantiveram completamente envolvidas com os materiais das mais variadíssimas formas (em jogos coletivos, jogos individuais ou jogos simbólicos).

A terceira semana de intervenção, a minha intensiva, foi mais orientada para a Área das Expressões e Comunicação, domínio da Matemática. Mais uma vez e tendo em conta uma das grandes necessidades do grupo, o desenvolvimento linguístico, iniciei a semana com a exploração de uma história. Escolhi a história “A Caracóis Dourados e os três Ursos” de Ronne Randell pois esta permite explorar conteúdos matemáticos e outros de forma transversal. A partir da história, na Área das Expressões e Comunicação, domínio da Comunicação Oral as crianças tiveram oportunidade de responder questões, interpretar a história e fazer o seu reconto; no domínio da Matemática puderam explorar jogos matemáticos relacionados com a história, usar os fantoches da história para verificar concretamente as diferenças entre tamanhos; preencher tabelas simples; fazer medições tendo como unidade de medida o lego; colocar objetos seguindo uma determinada ordem; associar objetos com o mesmo tamanho (casa/urso); comparar tamanhos de objetos; comparar quantidades de ingredientes (confeção de bolachas) e ainda resolver problemas simples (uso de pensamento crítico e raciocínio). Já no domínio da Educação Física exploraram em uma sessão divertida, vários tipos de deslocamentos e equilíbrios,

galopar, saltar por cima, salto horizontal e saltar a pé-coxinho foram alguns exemplos e ainda manipular bolas lançando-as contra um alvo parado (caixa do urso e do esquilo). Finalmente no domínio das Expressões Artísticas, subdomínio das Artes Visuais, as crianças aprenderam a desenhar um urso passo a passo; recortaram e fizeram colagens para preencher uma tabela simples e ainda pintaram com lápis de cor e carimbaram com uma palhinha e tinta guache os caracóis da Caracóis Dourados na tampa da caixa de papel, para transporte das bolachas. Quanto à Área da Formação Pessoal e Social, domínio da Consciência Democrática e Cidadania, ao executarem jogos de grupo, tanto na sessão de Educação Física como nos jogos de matemáticas as crianças tiveram de respeitar e cooperar com o outro. A sessão de Educação Física permitiu, ainda, à criança, explorar diferentes tipos de deslocamentos de vários animais, indo ao encontro da Área do Conhecimento do Mundo, domínio do Conhecimento do Mundo Físico.

A quarta semana foi a semana de intervenção mais curta, apenas três manhãs. Esta semana foi mais orientada para a Área das Expressões e Comunicação, domínio da Educação Física. Como estávamos na primeira semana do ano e aproximava-se o dia de Reis o tema escolhido foi “Os Reis Magos”. No Domínio da Comunicação Oral as crianças tiveram oportunidade de responder a questões relacionadas com a árvore de Natal e o presépio, descreveram imagem e ainda debateram ideias sobre os reis magos e os camelos, nomeando características destes. No domínio das Expressões Artísticas, subdomínio das Artes Visuais as crianças tiveram oportunidade de elaborar uma coroa de rei/rainha a partir da colagem de diferentes materiais, por si escolhidos, e ainda desenhar o caminho para ajudar os Reis Magos a encontrar o menino Jesus, isto num labirinto. No subdomínio da Educação Musical as crianças tiveram oportunidade de escutar e aprender uma música sobre os Reis Magos. No domínio da Educação Física tiveram uma sessão de motricidade dinâmica, deixaram-se guiar por um mapa e uma pequena história e cumpriram várias missões de forma a ajudarem os Reis Magos a encontrar a cabana do Menino Jesus. Essas missões englobaram vários tipos de habilidades de deslocamentos e equilíbrios (trepas, correr, saltar, rastejar, equilibrar-se sob uma corda) e de periciais e manipulações (transportar bolas, lançar e agarrar bolas). Nenhuma atividade de grupo será bem conseguida sem a cooperação e o respeito pelos colegas, assim sendo as

crianças também exploraram a Área da Formação Pessoal e Social, quando foram capazes de trabalhar em grupo. À semelhança do que foi acontecendo ao longo das semanas, as crianças tiveram ainda oportunidade de realizar várias explorações livres, quer na sala de atividades, quer no parque exterior ou na sala azul, estas atividades potenciaram o desempenho motor das crianças, quer em movimentos finos (encaixes, modelagem, recorte) como em movimentos grossos (correr, pedalar, escalar, escorregar).

A quinta semana, mais orientada para o domínio da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita, não teve uma única temática, mas sim três. Ao longo das minhas intervenções fui verificando algumas dificuldades na aquisição de alguns saberes por parte de algumas crianças, nomeadamente ligados às cores e aos dias da semana. Assim escolhi o livro “O lobo que queria mudar de cor” como ponto de partida para a exploração dos dias da semana e das diferentes cores, na Área do Conhecimento do Mundo e de valores como a aceitação do EU na Área da Formação Pessoal e Social. Ao contarem os diferentes dias da semana as crianças realizaram contagens simples indo ao encontro da área da Matemática e ao relacionarem objetos com características semelhantes (mesma cor) foram ao encontro do domínio do Conhecimento do Mundo Físico. A exploração da história mais uma vez contou com atividades de pré-leitura, leitura dinâmica com recursos a fantoches e pós-leitura. Estas atividades permitiram às crianças desenvolver o seu reportório linguístico, responder a questões de forma correta e ainda recontar partes da história a partir da visualização de uma sequência de imagens, isto na Área das Expressões e Comunicação, domínio da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita. Já no domínio das Convenções de Escrita as crianças tiveram oportunidade de escrever a palavra «LOBO» a partir da seleção e organização de letras soltas. As crianças tiveram também oportunidade de colorir quadriculas com várias cores através da pintura com guaches, colorir o desenho de um lobo através da pintura com lápis de cor, recortar o lobo e colá-lo sobre as quadriculas. As atividades descritas estão inseridas no Domínio das Expressões Artísticas subdomínio das Artes Visuais. Para finalizar a semana em beleza as crianças tiveram oportunidade de dançar vários tipos de coreografias, realizar jogos de aquecimento e ainda relaxar, explorando assim o domínio da Educação Física. A par das atividades de

exploração livre as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente numa sala enriquecida com caixas de cartão.

A sexta e última semana de intervenção teve como área principal de intervenção O Conhecimento do Mundo, por isso escolhi como tema da semana a preservação da Natureza. Como tinha verificado que as crianças não tinham conhecimentos acerca da separação de resíduos, comecei a semana com a exploração da história “Graciosa, a baleia vaidosa”. Esta história remeteu-nos, no final, para um jogo sobre a separação de resíduos e assim as crianças tiveram oportunidade de aprender a separar o lixo pelos vários contentores disponíveis, ecopontos ou lixo comum, ingressando no domínio da Abordagem às Ciências e Conhecimento do Mundo Físico. Ainda relacionado com a história as crianças puderam refletir sobre as consequências que o lixo pode ter nas vidas humana e marinha, isto no domínio da Comunicação Oral, e elaborar um trabalho sobre a vida marinha, pintar e desenhar a partir de contornos (imagem positiva ou imagem negativa) imagens de animais marinhos, no domínio das Expressões Artísticas, bem como escrever o nome dos animais desenhados, a partir da observação das palavras escritas em cartões, no subdomínio das Convenções de Escrita. Também reutilizaram um copo de iogurte para construir uma baleia, domínio das Expressões Artísticas e fizeram contagens de animais marinhos, associando quantidades ao respetivo numeral, domínio da Matemática. Continuando com a temática preservação da natureza as crianças tiveram ainda oportunidade de observar e descrever imagens, domínio da Comunicação Oral e relacioná-las com boas ou más ações a ter para com o nosso mundo, Domínio da Abordagem às Ciências e Conhecimento do Mundo Físico. Ainda no mesmo domínio, as crianças tiveram oportunidade de passear pelas redondezas da escola para recolher lixo e no final dar-lhe o devido fim, colocá-lo no contentor correto. Estas vivências permitem às crianças adquirir valores essenciais para a vida futura, área da Formação Pessoal e Social. No domínio das Expressões Artísticas: Educação Musical as crianças tiveram oportunidade de escutar e cantar uma música relacionada com a preservação da natureza “Proteger a Natureza/Reciclar”; já no domínio da Educação Física tiveram oportunidade de experimentar uma sessão de Educação Física orientada para o aperfeiçoamento de movimentos de periciais e manipulações com bola e para os jogos de grupo.

Escusado será dizer que nas várias semanas de intervenção as atividades foram sendo ajustadas às crianças, sendo um grupo heterogéneo não podemos exigir o mesmo resultado a todos. Todas as atividades foram flexíveis permitindo variantes (simplificar ou complicar) consoante as necessidades.

Caraterização do Contexto educativo do 1.º Ciclo de Ensino Básico

A minha prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º CEB foi desenvolvida numa turma do 3.º, em um Centro Escolar que acolhe apenas alunos do 1.º CEB, na sua maioria, residentes na vila de Arcos de Valdevez ou nas freguesias limítrofes.

Este Centro Escolar é um edifício de construção moderna inaugurado a 10 de julho de 2010. Este edifício é constituído por 5 blocos com dois ou três pisos. A ligação entre blocos é feita através de um corredor e a ligação entre pisos é feita através de escadas e elevadores. Ao todo este edifício contém 24 salas, das quais: 19 salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de atividades experimentais, um Centro de Apoio à Aprendizagem (devidamente equipado com materiais adaptados), duas salas de reuniões ou para o atendimento aos Encarregados de Educação, um sala dos professores, a sala da diretora, um enfermaria, várias casa de banho (distribuídas pelos 3 pisos) tanto para alunos com professores, uma biblioteca (bastante ampla), um polivalente (de dimensões muito reduzidas) e a cantina. A parte exterior possui algum espaço para brincadeira livre, no entanto é pobre em espaços verdes sendo o piso cimentado. Do espaço cimentado, uma parte considerável é coberta o que permite a sua utilização em dias de condições atmosféricas adversas, contudo este espaço torna-se pequeno para os cerca de 380 alunos da escola. Os espaço são distribuídos da seguinte forma: 1.º piso contém: cantina, polivalente, acesso ao recreio, sala de arrumos (materiais didáticos e materiais didático-desportivos), salas do 1.º ano, casas de banho (alunos e professores), biblioteca, enfermaria, sala de professores, sala da diretora; o 2.º piso contém: receção, salas de reuniões ou atendimento aos pais, salas do 2.º e 3.º ano, Centro de Apoio à Aprendizagem, casas de banho (professores e alunos), sala de informática e ainda a sala de atividades experimentais; por fim o 3.º piso (apenas 2 blocos contém 3.º piso) contém as salas do 4.º ano e casas de banho. Os alunos são distribuídos da seguinte forma: 4

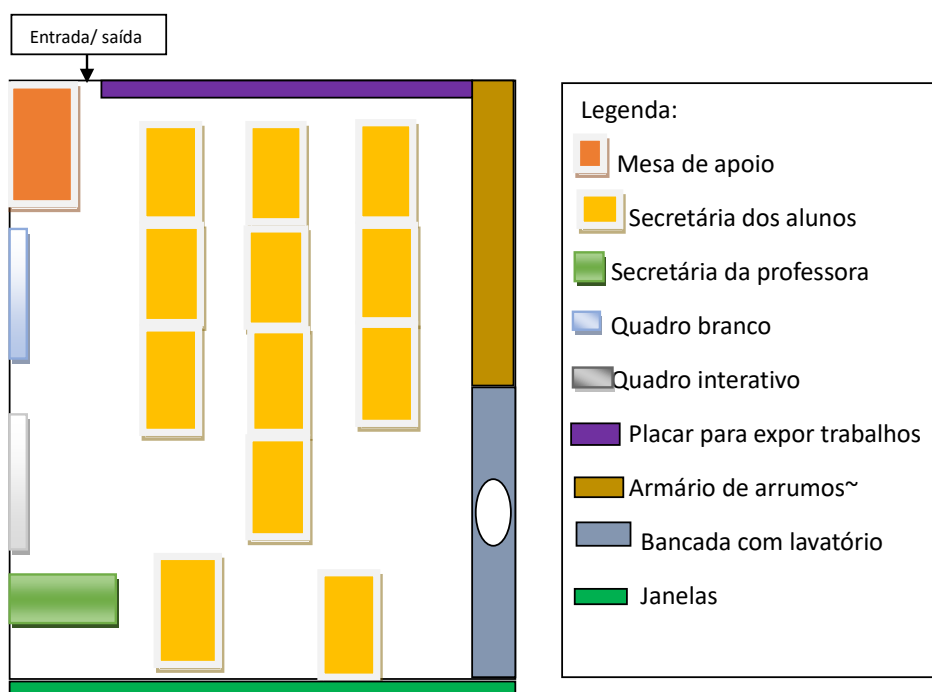
turmas do 1.º ano, 5 turmas do 2.º ano, 5 turmas do 3.º ano e 5 turmas do 4.º de escolaridade, num total de 374 alunos.

Descrição da sala de aula

A sala de aula situava-se no bloco 4 e no piso 2 do edifício. Esta apresentava condições adequadas e dimensões proporcionais ao número de alunos. Possuía boa luminosidade solar, pois a parede lateral direita era repleta de janelas envidraçadas, nas janelas havia estores e cortinas que permitiam regular a luminosidade solar. Relativamente aos recursos materiais e físicos a sala tinha: 14 secretárias incluindo a da professora, 30 cadeiras, um quadro interativo, um quadro branco com projetor, painel de cortiça para a exposição de trabalhos ou recursos educativos (na lateral esquerda da sala) e uma bancada com lavatório, recurso indispensável na realização de atividades experimentais ou de educação artística. A sala tinha ainda um armário para a arrumação de materiais de apoio à professora, e também para guardar materiais dos alunos, tais como: materiais de pintura, escrita, matemática, modelagem.

Para uma melhor compreensão e análise da organização da sala de aula, segue-se a sua planta, *Figura 6*, devidamente legendada.

Figura 6 Planta da sala de aula da turma do 3.º ano



Caraterização da turma do 1.º Ciclo de Ensino Básico (3.º ano)

A turma era constituída por 19 alunos, 13 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, todos matriculados e a frequentar o 3º ano pela primeira vez. Eram todos da mesma turma desde o 1.º ano de escolaridade exceto um aluno que integrou a turma no 2.º ano (veio de Lisboa).

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa com exceção de duas meninas: uma de nacionalidade francesa e outra venezuelana.

O grupo apresentava, de um modo geral, boa convivência, manifestando problemas esporádicos relacionados com as brincadeiras do recreio que, muitas vezes, eram resolvidos e esclarecidos na sala de aula.

Na turma havia dois casos de alunos referenciados: um aluno com dificuldades na aprendizagem e que, portanto, tinha um acompanhamento individualizado, sendo este dado pela docente em sala de aula e pela docente de ensino especial no Centro de Apoio à Aprendizagem e uma menina com dislexia que tinha, para além do apoio da professora cooperante, apoio de uma docente do ensino especial, embora de apenas 1h30 por semana. A ajuda/acompanhamento individualizado passava por: percurso curricular diferenciado; adaptações curriculares não significativas; reforço das aprendizagens e apoio tutorial.

No grupo havia ainda um aluno que merecia especial atenção por questões de saúde, era diabético, e tinha de sair várias vezes da sala, o que condicionava um pouco a sua aprendizagem.

O grupo era muito afetuoso, calmo e interessado, realizava o que lhe era proposto, demonstrando interesse na realização de tarefas principalmente as que envolvessem diferentes técnicas de aprendizagem. Embora fosse evidente um maior cuidado por parte das meninas no que à organização e uso dos materiais diz respeito, alguns meninos também manifestaram habilidades idênticas. Existiam dois ou três casos de alunos que necessitam de um incentivo extra para poderem melhorar a apresentação das suas tarefas e dos seus registos diários, mas na sua maioria mostraram grande vontade em realizar as tarefas da melhor forma possível e com boa apresentação.

Das diferentes áreas de conteúdo as mais apreciadas eram a Expressão Artística e a Educação Física, embora nem todos tivessem no mesmo nível de desempenho motor, tanto em habilidades motoras grossas como em habilidades motoras finas. Existiam alunos que ainda não manuseavam a tesoura com destreza e alunos que ainda não manipulavam objetos (bola) na perfeição. Das restantes áreas, apesar de nem todos seguirem ao mesmo ritmo, a Matemática e o Estudo do Meio despertavam maior interesse por parte dos alunos, no entanto, manifestava-se alguma falta de treino em casa refletindo-se na resolução das tarefas propostas. Na área do Português, embora os alunos gostassem muito de ouvir e inventar histórias, alguns ainda manifestavam algumas dificuldades na leitura e interpretação de textos, mais uma vez era evidente a falta de treino nos tempos livre, e na escrita de textos.

Apesar de tudo, era um grupo aberto à aprendizagem, ou seja, gostava muito de aprender coisas novas nas diferentes áreas. Mostraram excelentes capacidades, ótimo raciocínio, empenho e participação, condições essenciais numa aprendizagem de excelência, só é pena, como já referi anteriormente, não dedicarem um pouco mais do tempo livre ao estudo, principalmente à leitura. Apesar de a aprendizagem não ser feita ao mesmo ritmo por todos os alunos, não existiam “grupos” na sala, sempre que algum aluno evidenciava algum tipo de dificuldades os restantes ajudavam a que este as superasse e assim pudessem avançar todos ao mesmo nível.

No que diz respeito à autonomia, o grupo era bastante autónomo e responsabilizava-se pelas suas tarefas, nomeadamente escrever a data e a distribuição do leite.

Grande parte dos alunos residia na vila de Arcos de Valdevez, no entanto, alguns viviam nas freguesias limítrofes, percorrendo assim cerca de dez quilómetros para chegar à escola. Deslocavam-se principalmente em transporte próprio, municipal ou a pé. A maior parte residia com os pais, embora alguns apenas com um dos progenitores ou alternadamente.

Na sala de aula, os alunos iam sendo estimulados consoante as aprendizagens e as suas capacidades, de forma a colmatar as suas fragilidades ou dificuldades.

Para além das atividades letivas (incluindo Inglês) os alunos frequentavam atividades de enriquecimento curriculares: atividade física e desportiva; pilatos/yoga; música e tons e sons.

Relativamente às atividades fora e depois das aulas, quase todos os alunos frequentavam um ATL e praticavam alguma atividade física (Futebol, Karaté).

Horário da turma

A gestão do tempo no quotidiano do 1.º CEB vem trazer aos alunos, contrariamente ao que acontecia no contexto da Educação Pré-Escolar, uma organização idealizada através de um horário e ainda de um sistema sonoro (campainha) que gere a entrada e saída da sala de aula bem como dos períodos de intervalo e almoço. Assim, os alunos cumpriam um horário semanal de componente letiva e não letiva.

Para além das atividades apresentadas, os alunos tinham também oportunidade de participar em diversas atividades proporcionadas pelo centro escolar tais como: cortamato, jogos matemáticos, clube de teatro, atividades na biblioteca, entre outras.

É de considerar que durante a semana cada grupo de alunos (turma) tinha a possibilidade de visitar, durante os intervalos e horas de almoço, a biblioteca escolar, havendo uma escala que determina os dias e idas de cada turma, o mesmo acontecia com a utilização do campo de futebol.

Um dia no 1.º Ciclo de Ensino Básico, apesar de ter tempos a cumprir, é, também ele, bastante preenchido por variadíssimas atividades extracurriculares, permitindo aos alunos realizar novas experiências, tal como é possível observar na figura 7.

Figura 7 Horário da turma do 3.º ano

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30-9:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:00-9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30-10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00- 10:30	Intervalo				
10:30- 11:00	Matemática	Português	Matemática	Ed. Artística	Matemática
11:00- 11h30	Matemática	Português	Matemática	Inglês	Ed. Física
11:30-12:00	Ed. Artística	Português	Matemática	Inglês	Ed. Física
12:00-13:30	Almoço				
13h30-14:00	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
14:00-14:30	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
14:30-14:45	Intervalo				
14:45-15:15	Ed. Artística	AEC- FD	AEC- Pilatos	Apoio ao Estudo	
15:15-15:45	Ed. Artística	AEC-FD	AEC- Pilatos	Apoio ao Estudo	
15:45-16:15	Ed. Artística	Intervalo			
16:00- 17:00		AEC-FD		AEC- Música	AEC- Tons_ Sons

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo de Ensino Básico

Este percurso de intervenção educativa contou com três semanas de observação e dez semanas de intervenção, no meu caso, como não tinha par de estágio, cinco de intervenção e cinco de cooperação com a professora cooperante. A intervenção ocorreu durante a manhã (das 8h30 às 12h00) todos os dias da semana. Uma das semanas foi intensiva, ou seja, todos os dias da semana o dia inteiro.

O período de observação permitiu perceber alguns comportamentos, dificuldades e características dos alunos, rotinas da turma, respetivo horário e o modo como o grupo interagia entre si e com a professora cooperante. Estas semanas foram essenciais para perceber as estratégias que a professora cooperante utilizava para interagir com a turma e o método de trabalho adotado.

Na maioria das vezes a turma era respeitadora e aceitava a opinião de todos, no entanto, por vezes manifestavam alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar, assim foi necessária uma intervenção no sentido de estes terem de esperar que o colega termine para que depois possam falar. Tratava-se de uma turma interessada e participativa, com um bom desempenho em todas as áreas, no entanto, em alguns casos o português exigia um maior desgaste de tempo em estudo.

Ao longo das três semanas de intervenção, a proximidade com os alunos foi aumentando e a percepção de alguns comportamentos tornou-se evidente, aspetos facilitadores nas semanas de intervenção seguintes.

A planificação das aulas (práticas educativas) teve como referência as orientações do Ministério da Educação, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais para o 3º ano de Ensino Básico nas Áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Educação Física.

Durante as minhas intervenções um dos meus objetivos foi promover práticas que envolvessem de forma holística e interdisciplinar os conteúdos. Procurei que os alunos praticassem tarefas e atividades em grupo e/ou individualmente que favorecessem a sua aprendizagem e desenvolvimento. Para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e de forma a criar uma maior motivação por parte da turma foi necessário envolver materiais lúdicos e estratégias de concentração.

Na primeira semana, na Área do português, os alunos tiveram oportunidade de ler e interpretar um texto sobre a Páscoa “Surpresas de Páscoa”. Nestas atividades os alunos tiveram oportunidade de enriquecer o seu vocabulário, desenvolver a leitura (variar as entoações) e ainda expor ideias com clareza. Ainda na Área do Português, mas desta vez no domínio da gramática os alunos tiveram oportunidade de aprender um novo conteúdo gramatical: o grupo nominal e o grupo verbal. Já no domínio da escrita os alunos tiveram oportunidade de escrever um texto sobre a Páscoa, ajudaram as ideias partilhadas pela turma numa chuva de ideias sobre a Páscoa, e o plano de escrita distribuído. Na Área da Matemática, depois de uma recolha de dados exaustiva (idades dos progenitores) os alunos puderam aprender a organizar dados num diagrama de caule e folhas, testaram os conhecimentos adquiridos na realização de atividades e construíram em grupo um diagrama de caule e folha (tema à escolha) para apresentar à turma. Quanto à Área do Estudo do Meio os alunos tiveram oportunidade de explorar as diferentes formas de relevo numa atividade de grupo, em que tinham de legendar um esquema com os nomes das diferentes formas de relevo, baseados nas definições distribuídas. Já na Educação Artística os alunos usaram a sua criatividade para construir, com pintura, recorte e colagem decorações para a Páscoa.

Na segunda semana, na Área do Português, os alunos tiveram oportunidade de fazer a leitura e interpretação do texto “A noite em que a noite não apareceu”. Este texto permitiu aos alunos refletir sobre os fenómenos dia e noite (luz do Sol e movimento de rotação da Terra). Ainda na Área do Português, conheceram um novo conteúdo gramatical: os conectores e ainda lhe deram uso numa produção escrita, a partir de uma sequência de imagens formaram frases em que os conectores marcavam presença. Na área da Matemática conheceram as frações ao executarem divisões exatas. Neste tipo de aprendizagem foi fundamental o uso de material manipulável, transformando a aprendizagem em algo concreto. No Estudo do Meio, os alunos, depois de construírem na Educação Artística uma maquete do Sistema Solar, tiveram oportunidade de explorar e estudar os vários elementos que constituem o Sistema Solar e ainda de perceber o que leva a Lua a aparecer em diferentes fases ao longo do mês, através de uma experiência (ida ao espaço). Já na Educação Física os alunos tiveram oportunidade de fazer um percurso na Natureza, orientando-se através de um mapa simples, na mata ao pé da escola, tendo como missão movimentar-se pelo espaço à recolha de elementos naturais (pedras e paus nas quantidades indicadas por frações). No final tinham de conseguirem realizar duas produções artísticas propostas (foram distribuídos cartões com imagens para reproduzir).

Na terceira semana, na Área do Português, os alunos leram e interpretaram o texto “Foi a Luz abaixo”. Importa ainda referir que antes da leitura, os alunos realizaram pequenas tarefas de pré-leitura de forma a incentivar à leitura, neste caso realizaram um pequeno debate sobre a importância da eletricidade nas nossas vidas. Na área da matemática e, como forma de dar por terminado o conteúdo frações, os alunos exploraram frações equivalentes. Para a consolidação destes conhecimentos contribuiu ainda o jogo do dominó sobre frações. Na Educação Artística os alunos tiveram oportunidade de aplicar toda a sua criatividade na elaboração de prendas para o dia da Mãe: postal e ramo com tulipa. Para esta atividade os alunos usaram habilidades de pintura, decalque, recorte, dobragem e colagem. Na Área do Estudo do Meio foi a vez de serem explorados os estados da matéria, de forma a facilitar a aprendizagem, iniciamos com exploração do ciclo da água e de todos os estados da água (líquido, sólido, gasoso).

Os alunos tiveram ainda oportunidade de identificar, em imagens, água em diferentes estados e de testar os vários estados da matéria com materiais reais, relacionando ainda os materiais com as suas propriedades físicas. Por fim na Educação Física os alunos tiveram oportunidade de praticar um novo jogo, o jogo dos passes, este para além de desafiante, era um jogo de atenção, destreza e cooperação.

Na quarta semana, começamos por explorar uma ilustração, dando oportunidade aos alunos de refletir sobre o que observam e partilhar as suas opiniões com o restante grupo. Esta atividade serviu de pré-leitura ao texto “Tubarão na banheira”, texto que foi lido e interpretado pelos alunos. A partir de palavras do texto exploramos família de palavras, e a partir destas os afixos: prefixo e sufixo. Ainda na Área do Português, mas desta vez no domínio da escrita, os alunos escreveram um pequeno texto dando continuidade ao lido e ainda puderam fazer a ilustração do mesmo, área das Educação Artística. Na Área da Matemática os alunos testaram os seus cálculos mentais em operações com subtrações e ainda aprenderam a simetria por reflexão. Para a aquisição de saberes sobre as reflexões foram usadas várias imagens de figuras obtidas por reflexão e ainda uma cartolina refletora, este material manipulativo permitiu ao aluno testar as várias possibilidades de reflexão e ainda verificar casos de reflexão ou não reflexão. Na Educação Artística os alunos realizaram uma produção artística apenas desenhando figuras obtidas por reflexão. No Estudo do Meio, o conteúdo abordado foi a luz: fontes luminosas naturais e fontes luminosas artificiais e ainda foram testadas propriedades dos materiais nomeadamente no preenchimento de um quadro POER sobre “Materiais que se deixam atravessar pela luz”. Ao verificar a existência de materiais opacos, translúcidos e transparentes, relativamente à incidência da luz, os alunos puderam concluir que as características dos materiais influenciam na presença ou ausência de sombra. Tiveram ainda oportunidade de testar o disco de Newton e perceber que a luz branca é a junção de todas as cores do Arco-íris.

Na quinta semana, na Educação Artística os alunos puderam refletir e dramatizar sobre situações de maldade, tarefa que serviu de pré-leitura ao texto “Maldades!”. O texto foi lido e interpretado pelos alunos. No domínio da gramática foram realizadas fichas de revisões dos conteúdos. Em Matemática iniciamos um novo conteúdo, as

probabilidades. A partir de imagens situações rotineiras os alunos conseguiram perceber que estamos constantemente a usar os termos “é Certo”, “é provável” e “é impossível”. A execução do jogo dos cartões também apoiou a aprendizagem. No Estudo do Meio e na temática Forças, os alunos conseguiram perceber que existem materiais com propriedade da elasticidade, isto através da testagem dos materiais. Perceberam a funcionalidade de operadores tecnológico, tais como interruptores e ainda testaram a ação de ímanes sobre materiais diversos e ainda a ação íman-íman em relações de atração e repulsão. Por sua vez em Educação Física, os alunos testaram as suas capacidades de rapidez e raciocínio num jogo do galo de estafetas.

Durante esta intervenção o horário não foi cumprido sempre à risca. Algumas aulas tiveram necessidade de ser alongadas e outras não necessitaram de todo o tempo previsto, foi tudo uma questão de ajuste e organização. Manter o grupo a trabalhar, sem horas mortas também foi importante e, uma das estratégias usadas foi aproveitar o tempo de espera para realizar leituras, uma das grandes dificuldades da turma.

Para esta intervenção tive a necessidade de me preparar sempre muito bem, adquirir o máximo de conhecimentos, de forma a conseguir responder a todas as questões que fossem surgindo sobre os vários conteúdos trabalhados. Outros aspetos que tive sempre em consideração foram o incentivo à participação, tentar que todos manifestassem a suas opiniões e conhecimentos, esta foi sem sombra de dúvidas a melhor forma de eu perceber se os alunos estavam ou não a entender o que eu estava a ensinar, e o respeito pelo ritmo de trabalho de cada um, tentei nunca apressar tarefas.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, são apresentadas em primeiro lugar, a contextualização e a pertinência do estudo, bem como a problemática e os objetivos de investigação. Em seguida apresenta-se a fundamentação teórica referente ao tema em estudo, a metodologia e a apresentação e a análise dos dados e, por fim apresenta-se as conclusões e limitações do estudo.

Contextualização e pertinência do estudo

O mundo não é um estático e, portanto, está em constante mudança, o mesmo acontece com o Ser Humano. O Ser Humano atual não se compara ao do século passado, muito devido às mudanças de estilo de vida que foram ocorrendo ao longo do tempo. O uso de tecnologias nas tarefas do quotidiano é uma das grandes mudanças no estilo de vida humana, mas se por um lado, a Era tecnológica, veio facilitar o dia-a-dia aos adultos por outro lado veio “roubar” tempo às crianças. Atualmente, as crianças optam cada vez mais por atividades tecnológicas, bastante atraentes, que as prendem em casa à frente de um ecrã durante horas e horas. Por outro lado, também a insegurança e superproteção parental e o condicionamento na vida dos pais, por exemplo horários de trabalho alargados, têm colaborado para esta mudança drástica no estilo de vida das nossas crianças. Com tudo isto, as nossas crianças estão cada vez mais sedentárias.

Neto (2020) alerta para o facto de o sedentarismo estar a deixar as crianças com menos mobilidade e com menor coordenação motora, tornando-se urgente criar hábitos de vida saudáveis durante a Infância e adolescência para que estes hábitos se consolidem na vida adulta.

Perante este cenário é fundamental, no contexto pré-escolar e restantes níveis de ensino, proporcionar às crianças/ alunos oportunidades para que estes se movimentem, através de atividades estruturadas e não estruturadas, sendo estas cruciais no processo de aprendizagem e na assimilação de todos os estímulos a que estão sujeitas (COPEC,2001). Desta forma, a comunidade escolar deve criar condições necessárias para a promoção do movimento como alicerce do desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças (Milteer & Ginsburg, 2012).

Por todos os benefícios que lhes são próprios, bom desenvolvimento físico, cognitivo, pessoal e afetivo, as habilidades motoras básicas das crianças, devem ser estimuladas desde muito cedo. As OCEPE (Silva et al., 2016) reforçam ainda que “a limitação ou ausência de experiências poderão comprometer a aquisição e aprimoramento de movimentos básicos” (p.4), e desta forma, condicionar o desenvolvimento integral da criança.

Uma vez que um dos propósitos da Educação Pré-Escolar é o bem-estar físico e psicológico das suas crianças, a existência de ambientes lúdicos (estruturados e não estruturados) em situações de aprendizagem escolar, e a intervenção pedagógica intencional e sistemática, são uma condição imprescindível para um adequado e eficaz desenvolvimento das crianças e uma apropriada literacia motora.

Apesar de todos conhecerem os benefícios e a importância da atividade motora na vida das crianças e de terem conhecimento prévio da realidade familiar de muitas crianças, que passam muito tempo em frente aos ecrãs, infelizmente ainda encontramos contextos escolares em que o tempo disponibilizado para as atividades do domínio da Educação Física é diminuto ou mesmo nulo, em que as oportunidades de brincadeira livre são controladas e muito limitadas e onde ainda se dá primazia às atividades puramente cognitivas. Esta realidade ajudou na decisão sobre a temática da presente investigação, uma vez que acreditamos que as práticas educativas colocam em causa o desenvolvimento motor adequado das crianças e, conseqüentemente o seu desenvolvimento integral.

Objetivos da investigação

Este estudo teve como objetivo geral: analisar as potencialidades de um programa de intervenção no desempenho motor e comportamento lúdico-motor das crianças em idade pré-escolar. E como objetivos específicos:

- I) Descrever o comportamento lúdico-motor das crianças em diferentes contextos não estruturados.
- II) Comparar o nível de desempenho motor das crianças antes e após o programa de intervenção.

Fundamentação Teórica

Desenvolvimento motor: Conceito

Muitos têm sido os investigadores que se debruçaram sobre a temática desenvolvimento motor e apesar de, a maioria concordar que o desenvolvimento motor deve ser entendido como um processo evolutivo, sequencial, dependente das interações entre maturação e aprendizagem, em que podem ser identificadas fases, nem todos concordam com as repartições feitas, uma vez que é possível verificar “ritmos eventualmente diferenciados de desenvolvimento”, isto porque alguns indivíduos podem ser relativamente precoces enquanto outros requerem um pouco mais de tempo para manifestar a mesma condição (Cordovil & Barreiros, 2014).

De uma forma sintetizada Cordovil e Barreiros (2014) alegam que muitas das competências adquiridas ao longo da vida são resultado da maturação dos diferentes sistemas do corpo humano, no entanto, os diversos fatores biossociais podem determinar cada indivíduo como ser único (Gil-Madrone et al., 2024). Ou seja, se por um lado, as competências individuais são o resultado de uma herança genética, por outro, existem várias habilidades motoras e capacidades físicas que são muito dependentes do conjunto de experiências a que cada indivíduo tem acesso (Cordovil & Barreiros, 2014).

Na mesma linha de pensamento, no entender de Barreiros e Neto (2007) existem 3 conjuntos de fatores que podem influenciar o desenvolvimento motor, serão eles: (I) **os fatores biológicos**, que determinam aptidões específicas, limites à performance, e tendências de desenvolvimento; (II) **os fatores socioculturais**, que orientam em parte as opções de desenvolvimento individual, de grupos e mesmo de género e (II) **a acumulação de experiência motora**, podendo ser proporcionada de forma estruturada ou não estruturada.

Segundo a perspetiva de Montessori, tal como referem Cordovil e Barreiros (2014), existem certos períodos na vida da criança em que há uma natural predisposição para aprender certas tarefas/habilidades. “Nesses períodos sensíveis, as crianças mostravam maior interesse, rapidez e maturidade para aprendizagens determinadas. (...) Para estimulações adequadas serão obtidas aquisições potenciadas.” (Cordovil & Barreiros,

2014, p. 60). Desta forma, o conhecimento desses períodos por parte de educadores e professores é essencial para que possam adequar estratégias de transmissão de conhecimentos.

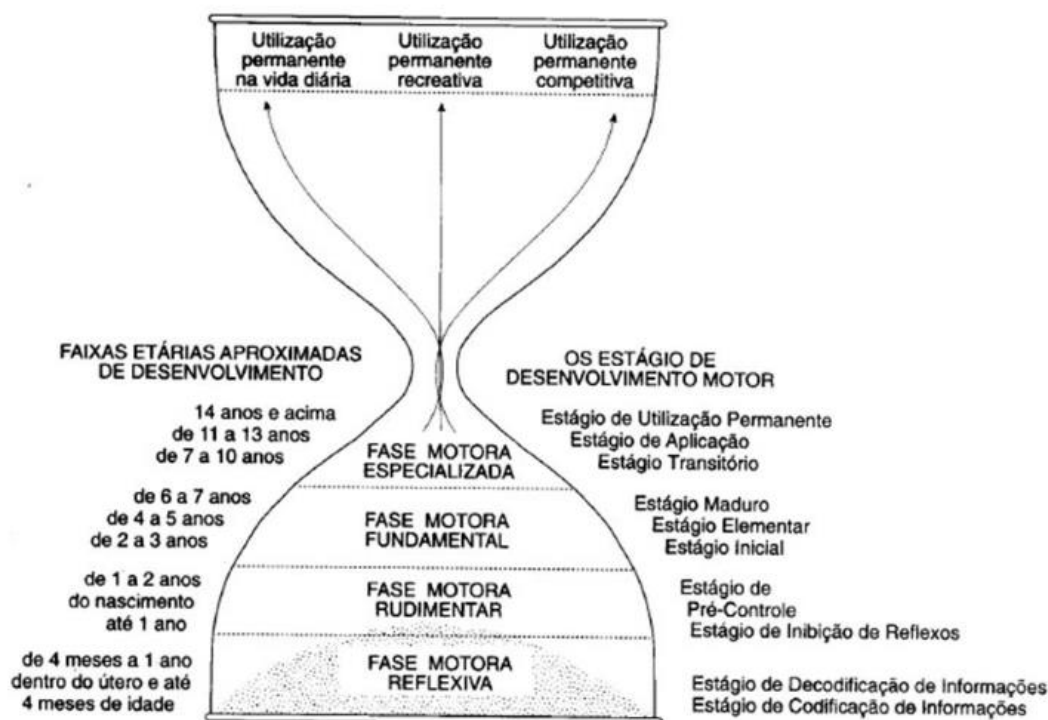
Assim, considerando que o presente estudo se centra na faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, as oportunidades de desenvolvimento motor que os contextos educativos pré-escolares proporcionam às crianças merecem da nossa parte, a maior atenção e reflexão.

As ações dos pais e educadores, principais agentes educativos assumem uma grande importância na vida e aprendizagem das crianças. O processo de desenvolvimento das crianças está, segundo Neto (1995) dependente da qualidade do seu comportamento motor. Desta forma, as oportunidades motoras a que estas são sujeitas devem ser encorajadas e estimuladas, pois o enfraquecimento de estímulos altera o nível da resposta, uma vez que as crianças mostram maior predisposição em executar comportamentos motores que à partida sabem que obterão sucesso, ou seja, os que elas já praticaram em algum momento da sua vida.

Fases do Desenvolvimento Motor

Tal como já foi referido anteriormente, são vários os investigadores que defendem que o desenvolvimento motor integra diferentes fases, sendo que em cada uma delas são esperáveis alterações comportamentais de acordo com as diferentes faixas etárias. Gallahue e Ozmun (2005) através de uma ampulheta (figura 8), indicam as fases de desenvolvimento motor e respetivos estágios de desenvolvimento.

Figura 8 Modelo de desenvolvimento motor segundo Gallahue



Gallahue e Ozmun (2005) admitem que os fatores que influenciam o comportamento motor do indivíduo são, a hereditariedade e o ambiente, sendo estes que “enchem de areia a ampulheta” e permitem a passagem de uma fase para a outra, de uma forma mais lenta ou mais acelerada conforme a experiência individual e/ou os fatores genéticos (Peres et al., 2009). Ou seja, de acordo com o modelo de desenvolvimento de Gallahue e Ozmun (2005), o processo de desenvolvimento motor está dividido em quatro fases de movimentos: reflexos que se inicia ainda dentro do útero e termina por volta do 1º ano de vida, rudimentares que ocorre entre o 1.º e o 2.º ano de vida, fundamentais que acontece aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade e, por fim, especializados que inicia pelos 7 anos e se prolonga ao longo da vida.

Uma vez que o estudo ocorre em contexto pré-escolar, com crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, centrar-nos-emos na fase dos movimentos fundamentais, aprofundando-a de forma a compreender que a **fase dos movimentos fundamentais** corresponde ao período de exploração do corpo. As crianças reagem aos diversos estímulos de forma mais controlada e precisa e por isso, os movimentos

estabilizadores, locomotores e manipulativos são melhorados individualmente passando depois a ser combinados.

Dos movimentos estabilizadores fazem parte: os movimentos de equilíbrio dinâmico por exemplo caminhar em diferentes trajetórias; os movimentos de equilíbrio estático sendo exemplo segurar-se só com um pé e por fim as rotações. Por sua vez, as caminhadas e os diferentes tipos de salto (a galope, passada e salto horizontal) estão inseridos nos movimentos locomotores, já o lançar, o receber, o rebater, o driblar e o pontapear fazem parte dos movimentos manipulativos (Gallahue & Ozmun, 2005).

Tal como Gallahue e Ozmun (2005) referem, que a fase dos movimentos fundamentais está dividida em três estágios. Entre os 3 e os 5 anos, a criança encontra-se no estágio inicial descrito como sendo as primeiras tentativas da criança na realização de movimentos fundamentais. Por volta dos 4 e até aos 5 anos a criança encontra-se no estágio elementar em que existe uma melhoria do controlo e coordenação motora na execução das diferentes habilidades, no entanto os movimentos ainda são limitados ou exagerados havendo ainda margem de progressão. Por fim, entre os 6 e os 7 anos a criança encontra-se no estágio maduro sendo este caracterizado por habilidades motoras coordenadas, controladas e eficazes. Realço que, para que a criança consiga passar por todos os estágios inerentes à fase dos movimentos fundamentais, com o sucesso e progressão desejados, será necessário, para além da maturação dos sistemas corporais, que esta seja exposta a oportunidades práticas.

A fase dos movimentos fundamentais é essencial para o desenvolvimento infantil em termos de motricidade, sendo reconhecido como o período chave do desenvolvimento das habilidades motoras. Portanto, acredita-se na necessidade de dar especial atenção durante a educação pré-escolar, para o estímulo destas habilidades (Peres et al., 2009).

No mesmo sentido, Gallahue e Ozmun (2005) referem que os movimentos fundamentais não são adquiridos de forma automática, ou seja, para que haja evolução e aquisição de novas habilidades motoras por parte da criança são necessárias oportunidades práticas, encorajamento, instruções e condições ambientais para realizar a tarefa.

Quando o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais é desajustado, aprendizagens erradas, vergonha na realização das tarefas ou medo (de se aleijar ou que os colegas gozem), a criança experimenta sentimentos de tristeza e frustração isto porque não teve oportunidade de viver o sucesso e a alegria, próprios da atividade desportiva. Existem períodos em que determinadas habilidades fundamentais são aprendidas com maior facilidade e eficiência, quando esses períodos são ultrapassados o domínio dessa competência estará comprometido (Gallahue, 2002).

Na fase dos movimentos fundamentais, chamado período crítico de aprendizagem de diversas habilidades, é esperado que a criança a partir das suas experiências e vivências possa adquirir o maior repertório motor possível fundamental para o seu futuro, tanto para as suas práticas desportivas como para a realização das tarefas do quotidiano.

Posto isto, é clara a relevância da educação pré-escolar na estimulação e consequente promoção do desenvolvimento motor da criança. É no decorrer da educação pré-escolar que ocorrem parte dos períodos críticos de diversas habilidades motoras. Tal como já foi referido, segundo na perspetiva de Montessori os períodos críticos são momentos no desenvolvimento da criança em que esta tem uma maior predisposição à receção de um estímulo proveniente do ambiente, ou seja, nos referidos momentos, o efeito deste estímulo é maximizado (Cordovil & Barreiros, 2014).

Importância do movimento no desenvolvimento integral da criança

O movimento é dos aspetos mais relevantes em todos estes domínios do desenvolvimento (Mihaela, 2013; Gallahue, 2002) uma vez que, através de brincadeiras e jogos, comportamentos típicos da infância, contribui para melhorar as relações interpessoais, a comunicação e a capacidade para resolver problemas (Filgueiras, 2002). No mesmo sentido Salomão et al. (2007), destacam que as brincadeiras e os jogos que as crianças realizam contribuem significativamente para os diferentes níveis de desenvolvimento, como é o caso da aquisição de diversas habilidades motoras, mas também da autonomia, do desenvolvimento intelectual e social e ainda contribui positivamente para a formação da personalidade das mesmas. Ao brincar a criança, tem consciência de si própria e dos outros. Zahner e Dossegger (2004) consideram que a

privação de movimento na infância terá consequências não só sob o ponto de vista motor, mas também do cognitivo, social e emocional pois pode comprometer competências como a percepção, a cognição, as emoções, o discurso e a socialização.

Posto isto, é possível referir que o movimento para além de extremamente importante no desenvolvimento motor, potencia também competências cognitivas, sociais e emocionais (Silva, 2017).

Assim no que concerne no desenvolvimento motor, o movimento, através de atividades lúdico-motoras, permite melhorar diferentes capacidades motoras (Gallahue & Ozmun, 2005; Ginsburg, 2007). O estímulo e o aprimorar das habilidades motoras fundamentais é essencial na forma como as crianças se conectam com o que as rodeia e o desenvolvimento destas habilidades que procede e potencia o desenvolvimento de outras habilidades (Gallahue & Ozmun, 2005; Peres et al., 2009).

O recurso a atividades lúdico-motoras em contexto-escolar, seja ele em contexto formal de sala ou no espaço de recreio, de forma livre e espontânea ou estruturada e orientada, não pode ser desvalorizado, muito menos impedido de modo que todas as crianças tenham oportunidade de atingir o seu máximo potencial (Milteer & Ginsburg, 2012). Para que tal aconteça, o Educador de Infância deve proporcionar momentos de atividades lúdico-motoras que promovam o alargado repertório motor durante a primeira infância, período mais adequado para o efeito, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005). Atendendo que as atividades desenvolvidas devem possuir intencionalidade educativa e objetivos apropriados ao grupo, o educador de infância deve ser atento às necessidades das crianças e deve promover o seu desenvolvimento.

As brincadeiras e aprendizagens das crianças estão fortemente ligadas a situações arriscadas, por exemplo ao andar de triciclo, escalar uma pequena parede, trepar uma árvore, subir umas escadas, etc. a criança está a “tocar” no risco. Será importante que a criança, desde o seu nascimento, seja confrontada com situações de risco, uma vez que, apenas quando conseguir dominar e ultrapassar sozinha o risco, a criança estará verdadeiramente em segurança (Neto, 2020; Silva et al., 2018).

Neto (2020) refere que quando uma criança está exposta a uma situação de risco, o adulto supervisor deve adotar uma atitude calma, uma postura de reforço positivo, pois

ao proferir incentivos positivos poderá ajudar a criança a enfrentar o medo e a superar obstáculos.

Atividades estruturadas e não estruturadas em contexto escolar

Como já vimos anteriormente, as atividades lúdico-motoras são essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança e o contexto escolar é um dos elementos com responsabilidade por esse desenvolvimento. Saraiva e Barreiros (2009) mencionam que, além da família, é o Jardim de Infância o principal contexto de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Desta forma, sendo o jardim de Infância um dos principais promotores do desenvolvimento da criança, este deverá fornecer às crianças as oportunidades para que possam contactar com diversas formas de movimento.

Desta forma, para além de ser essencial dar oportunidade às crianças para brincar livremente, em momentos não estruturados, explorando o mundo e a sua corporalidade também é importante, segundo as OCEPE (2016), que o Jardim de Infância, enquanto espaço educativo, proporcione atividades orientadas pelo Educador de Infância que promovam o domínio do corpo e das suas potencialidades, nomeadamente através da Educação Física (momentos estruturados).

Contextos estruturados: Importância da Educação Física na Educação Pré-Escolar

Atividades estruturadas

Tal como está referenciado nas OCEPE, a Educação Física trabalha várias competências relacionadas com o desenvolvimento motor nomeadamente, habilidades motoras fundamentais através da exploração da perícia e manipulação de objetos, dos deslocamentos de diferentes modos, do equilíbrio e consciência corporal, do aprimorar da motricidade grossa e fina, da capacidade de compreender e respeitar regras simples, jogando e cooperando com os pares (Silva et al., 2016). A educação Pré-escolar deve proporcionar oportunidades de aprendizagem no domínio da motricidade de modo a permitir que todas as crianças aprendam a utilizar e dominar melhor o seu corpo, tal como podemos observar na seguinte citação:

A Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participação em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva et al., 2016, pp. 43,44).

Mencionando a importância da Educação Física, Bento (2003) refere que “o ensino em Educação Física tem como principal objetivo garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos. Como disciplina escolar a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva.” (p.41)

Todas as crianças têm direito à possibilidade de aceder à prática da Educação Física no meio educativo, pois para além de todos os benefícios já elencados, é também uma forma de aquisição de cultura (Neto, 1995). Contudo, este acesso nem sempre é permitido. Em muitos Jardins de Infância ainda se substituem sessões de Educação Física por atividades livres no recreio, sem qualquer orientação do educador de Infância. As atividades livres são também importantíssimas e promovem aprendizagem na criança, no entanto, uma oportunidade nunca poderá substituir a outra, devendo, sim, complementar-se (COPEC,2001).

Desta forma, promover a Educação Física torna-se bastante importante, pois para além destes objetivos específicos, a Educação Física tem um propósito maior que é o fomentar do gosto pelo exercício físico e por sua vez, a aquisição de hábitos de vida saudáveis que se prolonguem ao longo da vida. Para além disso, a ausência deste estímulo organizado poderá afetar significativamente o desenvolvimento da criança, pois dificilmente estes objetivos poderão ser alcançados por outra área.

Logo, é através de atividades estruturadas como jogos, exercícios e desafios que as crianças tomam consciência da sua adaptabilidade às diversas situações e adquirem gosto pelas atividades físicas, que no futuro se tornarão mais diversificadas, precisas e exigentes (Neto, 1995).

Concluindo, a Educação Pré-escolar é portadora de diferentes potencialidades e fundamental no desenvolvimento da criança em vários aspetos. Assim, deve ser-lhe dada a devida importância para que cada criança possa aceder a oportunidades para evoluir e para crescer de forma saudável no seu contexto escolar. Assim, a Educação Física, não pode ser vista apenas como um momento lúdico, os educadores devem, segundo Bento (2003), adotar o papel de orientadores, e planear com o seu carácter formativo, definindo objetivos claros e metas a atingir. Graças à prática de Educação Física a criança expande diversas potencialidades fundamentais ao seu nível social, emocional, cognitivo e motor.

Contextos não estruturados: Importância do brincar livre

O brincar é um comportamento natural do ser humano, principalmente na infância, sendo insubstituível. Possui uma linguagem universal, independentemente da cultura ou da localização geográfica e é uma ferramenta com idade ancestral (Neto, 2020). Brincar é um dos direitos internacionalmente consagrado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (20 de novembro de 1959) e na Adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Convenção dos Direitos das Crianças no seu art.º 31 (20 de novembro de 1989) (Albuquerque, 2000).

É no imprevisto, no imprevisível e no incerto, mais precisamente na brincadeira livre e não estruturada, que a criança vivência as suas experiências mais significativas (Neto, 2020). Apesar de todos os benefícios, comprovados, do brincar este ainda é colocado em planos secundários pois “por conveniência adulta, este tipo de comportamento é por vezes negligenciado, silenciado, bloqueado e maltratado, por ser considerado perda de tempo, um mero passatempo, não produtivo e secundário” (Neto, 2020).

A brincadeira é a forma de linguagem mais natural da criança, uma vez que é durante as suas brincadeiras que a criança demonstra as suas emoções expressando os seus sentimentos, interesses, desejos e curiosidades. Enquanto brinca a criança está a imaginar e criar, visto que coloca em prática as suas habilidades criativas, transformando e adaptando a realidade aos seus desejos (Ferland, 2006). A novidade, a incerteza e o desafio são características da brincadeira que fazem com que o ato de brincar se torne

prazeroso para a criança. Na brincadeira, “a novidade atrai a criança, que sente prazer em defrontar o incerto e em superar o desafio” (Ferland, 2006, p. 46).

Ainda Ferland (2006) refere a sensação de domínio sentida pela criança no ato de brincar. Nas suas brincadeiras a criança sente que domina parte da sua vida, pois é capaz de escolher ao que quer brincar e quais os materiais que deseja manipular. Contrariamente ao que acontece em outros cuidados diários, em que sente necessidade de pedir ajuda ao adulto, nas suas brincadeiras a criança sente-se um “senhor todo-poderoso” e um ser “autossuficiente”. O poder de iniciativa da criança, tão presente nas brincadeiras, ajuda-a a tomar decisões, a fazer escolhas e a definir percursos (Silva & Sarmiento, 2017).

Coelho e Vale (2017), assumem que nos últimos anos tem existido pressões no sentido de “escolarizar” a educação pré-escolar, apesar dos vários estudos alertarem para os perigos inerentes a um currículo “demasiado formal, demasiado cedo” (Gaspar, 2010). Neste seguimento, o ato de brincar apesar de todos os seus benefícios tem vindo a ser desvalorizado e a ser “reduzido às pausas entre tarefas educacionais destinadas a promover a precocidade e competências competitivas” (Coelho & Vale, 2017). Na tentativa de contrariar esta tendência e porque os benefícios da brincadeira são bastante significativos, os educadores de infância devem incluir, diariamente, a brincadeira nas suas práticas pedagógicas, puxando assim um travão ao uso de currículos formais na educação pré-escolar (Gaspar, 2010). Na educação Pré-escolar é essencial perceber a importância de escolher experiências variadas e integradas, potencializadoras do desenvolvimento holístico de todos os elementos do grupo. As práticas educativas devem: envolver o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e deixar às crianças tempo para o sonho, a imaginação e a transgressão (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A cada nova brincadeira, a criança torna-se mais independente sendo capaz de exprimir a sua personalidade e singularidade. Durante as brincadeiras livres, a criança percebe quais os seus interesses, faz escolhas, utiliza diferentes estratégias na resolução de problemas, melhora a sua forma de interagir com o outro, assume responsabilidades, desenvolve a curiosidade e a criatividade e aprende a reagir perante o risco (Silva et al., 2016).

Em outros tempos, o brincar livre era realizado na rua e ao ar livre, informalmente, sendo esse apelidado o espaço de lazer, tal como os objetos da rua eram os brinquedos, este facto dava mais liberdade e imaginação as brincadeiras (Neto, 2020).

Segundo as OCEPE, o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades livres das crianças pois para além de desenvolver diversas formas de interação social também permite o contacto e exploração de materiais naturais (pedras, paus, erva, água, etc.). O espaço exterior é ainda um forte impulsionador da Educação Física, pois oferece à criança oportunidade de desenvolver atividades físicas (saltar, correr, trepar, jogar à bola, escorregar, etc.) num espaço de ar livre (Silva et al, 2016).

Espaços educativos: Importância de os enriquecer

Os profissionais de educação que são capazes de proporcionar um ambiente em que todos os elementos do grupo dispõem de espaços e materiais diversificados que encorajam os interesses e brincadeiras das crianças estão a contribuir para que o brincar seja visto como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem e é caracterizado por elevados níveis de bem-estar e de envolvimento da criança (Silva et al., 2016). A atenção do educador às iniciativas da criança, a forma como as incentiva e as oportunidades de exploração de descoberta que proporciona são fundamentais para o envolvimento da criança nas diferentes tarefas (Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo, do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas são da total responsabilidade do educador de infância (Silva & Sarmento, 2017). Apenas um profissional atento à sua prática, no sentido de melhorar a qualidade da resposta educativa conseguirá materializar estes princípios no dia a dia do jardim de infância.

As atividades lúdico-motoras não são um recurso educativo bastante completo apenas pela diversão e aprendizagens que proporcionam à criança, mas também por serem momentos oportunos para o educador de infância estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de forma mais desenvolvida e madura (Smith, 2006). Desta forma, adultos que se integram no processo de construção do conhecimento das crianças,

nomeadamente nas brincadeiras, são apelidados membros participativos e mediadores desse processo, tendo de criar ações lúdicas com uma intencionalidade educativa explícita relativa ao brincar, onde seja garantida a interação criança e adulto e com os seus pares (Barboza & Volpini, 2015). Assim, os agentes educativos que participam no brincar das crianças não estão apenas a oferecer um modelo de comportamento, como também podem introduzir no brincar uma infinidade de desafios (Kitson, 2006), nomeadamente desafios motores.

Também Santer et al. (2007) concordam com os factos referidos apoiando que apesar de a brincadeira livre partir da iniciativa da criança, onde a mesma tem o poder de tomar todas as decisões que dizem respeito ao seu momento de brincadeira, os adultos têm um papel crucial proporcionando ambientes, recursos e experiências adequadas às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada um dos elementos do grupo.

A par do educador de infância estão os materiais pedagógicos e outros recursos disponibilizados às crianças, sendo, também eles, cruciais na promoção da brincadeira e da aprendizagem, estes devem oferecer múltiplas oportunidades de exploração ativa (Smarter Scotland Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). É essencial, em contexto educativo, serem disponibilizados materiais ricos pela sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, valorizando, sempre que possível, a utilização de material reciclado e natural, que apesar do seu baixo custo podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a imaginação e a criatividade (OCEPE, 2016; Silva et al, 2020).

Silva e Sarmiento assumem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo” (2017, p.43). Não é o valor monetário ou estético do recurso pedagógico que enriquece a aprendizagem, geralmente quanto mais atraente ou sofisticado for esse recurso educativo, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar (Silva & Sarmiento, 2017) e consequentemente menores serão as oportunidades de exploração.

Outro aspeto que os educadores de infância devem ter em consideração é terem sempre o cuidado de colocar à disposição das crianças materiais de utilização aberta. Materiais novos, interessantes e exclusivos têm a capacidade de atrair a atenção das crianças, que se mostram logo capazes de lhes atribuir as mais variadas funcionalidades nas suas brincadeiras (McClintic 2014; Stroobants, 2020).

Nas suas observações atentas, o profissional de educação percebe que a tarefa com objetos de utilização aberta pode tornar visíveis os diferentes esquemas, interesses, capacidades e perguntas das crianças. Percebemos assim que, “o processo é mais importante que o produto final, promovendo o crescimento e o desenvolvimento global” (Stroobants, 2020).

Estudos Empíricos

Passo agora a apresentar investigações relacionadas com a Motricidade Infantil/Educação Física e o seu impacto no desenvolvimento motor das crianças em idades pré-escolares. Nos vários estudos foi utilizado o Teste de Desenvolvimento Motor Global- 2 (TGMD-2).

O estudo “As habilidades de manipulação de objetos. Um estudo de intervenção motora com crianças em idade pré-escolar” foi desenvolvido por Alexandra Isabel Pereira da Cunha no Instituto Politécnico de Viana do Castelo na Escola Superior de Educação (ESE) em novembro de 2014, para a obtenção do Grau de Mestre. Este estudo foi realizado com 35 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A autora optou por utilizar uma metodologia quantitativa e definiu a seguinte questão “Será que com nove sessões de motricidade as crianças conseguem melhorar/ aperfeiçoar as habilidades manipulativas?” (Cunha,2014). Para avaliar o desempenho motor das crianças foi utilizado o TGMD-2 (Ulrich,2000), antes e após a intervenção. Foram realizadas 9 sessões de motricidade com uma duração aproximada de quarenta e cinco minutos cada uma, uma vez por semana. Após a recolha de dados, com base nos valores recolhidos, a autora concluiu que houve uma melhoria no desempenho das habilidades manipulativas, no entanto algumas habilidades que necessitavam de mais do que uma sessão de motricidade infantil por semana.

Em abril de 2018, o estudo “Atividade física e desenvolvimento motor de crianças de pré-escolar. O efeito da atividade Físico-Motora orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 3 e 4 anos de idade” foi elaborado por Filipe Roque Gonçalves, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESE-IPCB), para a obtenção do grau de Mestre. Este estudo foi realizado numa amostra de 44 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. O autor optou por uma metodologia quantitativa e definiu o seguinte problema “Será que a quantidade de prática de um programa semanal de atividade físico-motora orientada ministrada nas Atividades de Enriquecimento Curricular no pré-escolar durante 4 meses influencia o desenvolvimento motor de crianças de 3 e 4 anos de idade a nível das habilidades locomotoras e a nível das habilidades manipulativas? Haverá diferenças quando se tem em conta a variável sexo? (Gonçalves, 2018). Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o TGMD-2. Durante 4 meses as crianças foram sujeitas as sessões de motricidade infantil semanais (um grupo realizava duas aulas semanais e o outro realizava três aulas semanais). Os resultados mostraram que as crianças independentemente do número de aulas melhoraram o seu desempenho entre o pré-teste e o pós-teste ao nível das habilidades locomotoras, manipulativas e desenvolvimento motor global. As crianças que foram submetidas a 3 aulas por semana, obtiveram resultados superiores às que foram submetidas a apenas 2 aulas por semana, já a variável sexo não foi um fator diferenciador. Os resultados mostraram que a prática regular de atividade físico-motora orientada e regular no pré-escolar, assume um papel importante no desenvolvimento da criança, nomeadamente a nível motor (Gonçalves, 2018)

Já no ano de 2022, o estudo “Efeitos de uma intervenção psicomotora na competência motora de crianças em idade pré-escolar” é elaborado por Ana Rita Vieira Cruz, na Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano da Universidade de Évora, para obtenção do grau de Mestre. Este estudo foi realizado em 50 crianças de idade pré-escolar, em que 25 crianças participaram num programa de intervenção psicomotora ao ar livre enquanto outras 25 crianças mantiveram as suas rotinas normais. A autora escolheu a metodologia quantitativa longitudinal e comparativa, com um desenho experimental e pretende analisar os efeitos de uma intervenção psicomotora nas

habilidades motoras fundamentais de crianças em idade pré-escolar. Como instrumento de recolha de dados utilizou o TGMD-2 no início e final da intervenção. Com este estudo foi possível verificar que um programa de intervenção psicomotora com sessões ao ar livre, promove melhorias nas competências motoras das crianças em idades pré-escolar (Cruz, 2022).

Por sua vez, o estudo “O Desenvolvimento da Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em diferentes Contextos de Jogo” foi desenvolvido por Miriam Stock Palma no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho em junho de 2008 para a obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança- Ramo do Conhecimento em Educação Física e Lazer. Este estudo foi realizado com 71 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos. A autora optou por realizar um estudo quase-experimental e a investigação teve como principal objetivo verificar o desenvolvimento de atividades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado o TGMD-2. Os participantes foram divididos em dois grupos experimentais e um grupo de controlo, em que os grupos experimentais beneficiaram de dois programas de movimento distintos: um baseado no jogo livre (jogo livre em contexto enriquecido) e o outro na combinação jogo livre, jogo orientado e atividades dirigidas pela investigadora. Os resultados mostraram que o programa de intervenção trouxe evolução motora às crianças, principalmente naquelas que demonstraram maior qualidade na sua prática. Por sua vez foi o Jogo Orientado que mais contribuiu para: o aumento do desempenho motor das crianças, o aumento do desenvolvimento de habilidades motoras e um superior engajamento das crianças durante as intervenções (Palma, 2008).

O estudo “Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom” publicado em 2023 na revista “Sustainability”, teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de educação física, baseado num modelo de atividades estruturadas e não estruturadas, no desenvolvimento motor de crianças de idade pré-escolar. Trata-se de um estudo quase-experimental, em que participaram no programa de intervenção, durante 12 semanas, 34 crianças divididas em dois grupos em que um participou em atividades

estruturadas e outro em atividades não estruturadas. Foi utilizado o TGMD-2 para avaliar o desenvolvimento motor das crianças. O estudo verificou diferenças estatisticamente significativas em ambos os grupos antes e após a intervenção. Assim tanto as intervenções de atividades estruturadas como as não estruturadas melhoram o desenvolvimento motor das crianças (Abusleme-Allimant et al., 2023).

Metodologia

Neste capítulo vamos descrever as opções metodológicas do estudo e referir o motivo da nossa escolha. Vamos caracterizar a amostra, descrever os instrumentos de recolha de dados e ainda apresentar o projeto de intervenção, o protocolo de observação e os procedimentos estatísticos.

Opções de carácter metodológico

A escolha da metodologia de investigação a utilizar na abordagem de um problema é sempre delimitada por uma série de opções e conceções que dependem: I) da natureza do problema de estudo; II) dos objetivos de estudo; III) do tipo de questões a que ele pretende responder; IV) da perspetiva do investigador relativamente às vias possíveis de abordar este esse problema; V) do papel do investigador no processo de investigação e com os sujeitos envolvidos na investigação (Borgan & Biklen, 1994).

Tendo em consideração os aspetos acima mencionados, o presente estudo é predominantemente quantitativo, de natureza comparativa, que visou comparar os níveis de desempenho motor antes e após um programa de intervenção assim como descrever, interpretar e quantificar o tempo de envolvimento das crianças em comportamentos lúdico-motores nos diferentes contextos.

Caraterização da amostra

Neste estudo participaram 11 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, em que 4 são do sexo masculino (36,4%) e 7 são do sexo feminino (63,6%), de um jardim de Infância do concelho de Arcos de Valdevez.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para identificar o nível de desempenho motor das crianças antes e depois do programa de intervenção utilizamos o *Test of Gross Motor Development- Second Edition*

(TGMD-2), desenvolvido por Ulrich (2000) e traduzido e adaptado por Lopes, Saraiva, Gonçalves e Rodrigues (2018).

O TGMD-2 é um teste referenciado por critérios de norma que, avalia o desenvolvimento motor das crianças através da medição de habilidades motoras em crianças dos 3 anos e 0 meses aos 10 anos e 11 meses. O teste é composto por doze habilidades motoras fundamentais divididas em dois subdomínios com seis subtestes de habilidades motoras de locomoção (correr; galopar; saltar por cima; saltar a pé-coxinho; salto horizontal e deslocamento lateral) e seis testes de habilidades motoras de controlo de objetos (rebater; driblar; receber; pontapear; lançar por cima e lançar por baixo (rolar a bola). Para cada uma das habilidades motoras são observados 3 a 5 critérios de execução motora de forma a avaliar a competência da criança nas diferentes habilidades.

Os critérios observados são fundamentados por padrões maduros referenciados na literatura (Gallahue & Ozman, 2005).

Num primeiro momento, para cada um dos testes, independentemente da habilidade a avaliar. É obtido um valor bruto através da soma de cada critério cumprido pela criança (cada critério cumprido corresponde a 1 ponto). A soma destes pontos pode variar entre 0 e 48 pontos.

De seguida, estes dados são padronizados de acordo com o cálculo da idade das crianças, em anos e meses, atribuindo um valor que varia entre 1 e 20 para os subtestes de locomoção e controlo de objetos (uma para o sexo feminino e outra para o masculino). No final, a cada intervalo de pontuação é atribuída uma menção qualitativa que qualifica o nível de desempenho motor de cada criança. Estas menções podem ser “muito pobres”; “pobre”; “abaixo da média”, “na média”; “acima da média”; “superior” e “muito superior”.

Para a aplicação do TGMD-2 foram necessárias câmaras de filmar estrategicamente colocadas e os materiais necessários para a realização de cada um dos testes de acordo com o protocolo de Ulrich (2000).

Descrição do programa de intervenção

O programa de intervenção (tabela 2) teve a duração de cinco semanas e foi constituído por 2 momentos semanais. Em cada uma das semanas as crianças participaram numa sessão estruturada e numa sessão não estruturada, ou seja, de brincadeira livre num espaço previamente pensado (enriquecido ou não). As cinco sessões de atividades estruturadas tiveram uma duração de 45 minutos cada, enquanto as sessões de atividades não estruturadas tiveram a duração de 20 minutos cada.

O nosso programa de intervenção teve como principal objetivo variar as experiências e oportunidades motoras das crianças de forma a estimular as habilidades fundamentais, habilidades estas que se encontram em desenvolvimento e constante aperfeiçoamento nestas faixas etárias e que são tão importantes no futuro pois, tal como referem Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) para a realização de tarefas quotidianas, como atravessar a rua a andar, equilibrar-se num pé, alcançar um objeto ou levantar uma caixa é essencial o domínio de habilidades motoras fundamentais.

Para a elaboração do programa de intervenção, apesar de, nas OCEPE, as atividades rítmicas expressivas terem deixado de constar no domínio da Educação Física e passarem para o domínio da Educação Artística, consideramos pertinente introduzir uma aula orientada de dança, devido aos benefícios a ela subjacentes, nomeadamente no que diz respeito à noção de ritmo, ao controlo e coordenação motora. Para além disso existem muitos objetivos dos dois domínios que se cruzam no que diz respeito aos conteúdos de dança pois tal como é referido nas OCEPE “a dança, como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo, está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (Silva et al., 2016, p.57).

É também importante referir que as atividades estruturadas ocorreram no tempo destinado à Educação Física e que todas elas atenderam aos pressupostos básicos da área, ou seja, todas elas foram compostas por três partes: aquecimento, desenvolvimento e relaxamento. Todas as atividades foram devidamente exemplificadas pela EdE.

Tabela 2 Programa de Intervenção

Semana 1	
Atividade estruturada: Percursos pela Natureza	
Objetivos: Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios - Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: andar, trepar, correr, saltitar, deslizar, rastejar, equilibrar-se, agachar-se, transpor	Descrição: Nesta atividade será proporcionada, às crianças, a oportunidade de passear pelas redondezas da escola, num passeio de observação/exploração e recolha de materiais naturais relacionados com o outono e/ou magusto. Durante o passeio as crianças terão de arrecadar vários materiais naturais, nomeadamente: galhos, pinhas, folhagens, castanhas, caruma. Como, o terreno é irregular (com subidas e descidas) e os materiais nem sempre serão facilmente alcançáveis, as crianças terão de, de acordo com a indicação da educadora estagiária (EdE): equilibrar-se, agachar-se, rastejar, trepar, transpor, de forma a conseguirem alcançar os materiais desejados. Para além disso, durante o percurso as crianças terão oportunidade de experimentar várias formas de locomoção nomeadamente: correr, saltitar, andar.
Atividade não estruturada: Brincar livremente numa sala enriquecida com bolas.	
	Descrição: Nesta atividade as crianças poderão escolher a melhor forma para explorar uma sala cheia de bolas. As bolas são de várias cores e tamanhos e de plástico mole, de forma a não colocar em causa a integridade física das crianças. Para além das bolas de plástico, ainda poderão ser encontradas: uma bola de basquete bol média, uma bola de futebol, uma bola de tecido e uma bola de praia. Nota: Durante esta atividade a educadora estagiária participa apenas como observadora.
Semana 2	
Atividade estruturada: Dança (“Ninguém Vai Ficar de Fora” - Hino da Missão Pijama – 2023)	
Objetivos: Subdomínio - Dança - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. - Adquirir noções espaciais (relação corpo- espaço): esquerda, direita, para a frente, para trás, para cima, para baixo, rodar Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios - Controlar voluntariamente os movimentos corporais (iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções) - Ter consciência dos vários segmentos corporais (ao explorar diferentes formas de movimento)	Descrição: A atividade inicia-se com as crianças organizadas em meia-lua e voltadas para a EdE. A educadora começa por colocar a música e deixa as crianças sentirem o ritmo. Segue-se a aprendizagem da coreografia, para isso a EdE executa cada um dos movimentos da coreografia, estes movimentos vão sendo reproduzidos pelas crianças, uma ou mais vezes consoante o nível de exigência desse movimento. Os movimentos coreográficos são: -Mover os braços levantados ora para a esquerda ora para a direita (2x) -Dois passos laterais para a esquerda e dois para a direita (3x) -Mover os braços levantados ora para a esquerda ora para a direita (2x) -Dois saltos para a esquerda seguidos de dois saltos para a direita (3x) - Refrão (parados executam movimentos relacionados com a letra) -Dois saltos para a frente com um só pé e dois saltos para trás com os dois pés (3x) -Refrão -Mover os braços levantados ora para a esquerda ora para a direita (3x) -Refrão Depois de demonstrado e devidamente aprendidos, cada um dos movimentos coreográficos, a EdE coloca a música e inicia-se o momento de dança, acompanhar o ritmo da música com os movimentos coreográficos aprendidos.
Atividade não estruturada: Brincar livremente numa sala vazia.	
	Descrição: As crianças terão possibilidade de brincar livremente numa sala vazia, sem

qualquer tipo de material. Nota: Durante esta atividade a EdE participa apenas como observadora.	
Semana 3	
Atividade estruturada: Ajudo os animais	
Objetivos:	Descrição:
Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios - Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos, saltar e equilibrar-se num só pé e transpor obstáculos (passada)	As crianças realizarão duas atividades distintas: 1.ª: “Mexer-te como um animal” As crianças terão um percurso marcado no chão com pegadas de diferentes animais, cada uma das pegadas tem a imagem do animal a que corresponde. À medida que se vão deslocando as crianças devem imitar diferentes movimentos, típicos dos animais que vão aparecendo ao longo do caminho. A EdE explica que devem galopar nas pegadas do cavalo; devem saltar a pés juntos nas pegadas do sapo, devem saltar com um pé só nas pegadas do flamingo e por fim devem correr nas pegadas do leão. Para dificultar a tarefa, o percurso apresenta alguns obstáculos, sempre que se depara com um obstáculo a criança deve conseguir atravessá-lo/transpô-lo ao mesmo tempo que executa o deslocamento do animal aí mencionado.
Subdomínio – Perícias e Manipulação - Controlar movimentos de perícias e manipulação como: lançar em precisão.	2.ª: “Ajuda o urso e o esquilo a encontrar comida” Nesta atividade as crianças serão divididas em dois grupos. Em cada grupo, as crianças serão colocadas umas atrás das outras. O grupo 1 terá colocada à sua frente, a uma distância de 2 metros uma caixa no chão que representa o Urso. À mesma distância, o grupo 2 terá colocado à sua frente um alvo na parede que representa o Esquilo, a cerca de 1,5 metros do chão. À frente das crianças existem, num cesto, várias bolas, representando a comida de cada um dos animais. O grupo 1 deve tentar alimentar o Urso, acertando no alvo, realizando lançamentos da bola por baixo. O grupo 2 deve tentar alimentar o Esquilo, acertando na caixa, realizando lançamentos da bola por cima. Em ambos, as crianças devem alternar entre mão dominante e não dominante. Em seguida, os grupos trocam de posições.
Atividade não estruturada: Brincar livremente numa sala enriquecida com caixas de cartão.	
	Descrição: As crianças terão oportunidade de escolher como querem utilizar as várias caixas de cartão que tem à sua disposição. As caixas serão todas de cartão, mas de vários tamanhos (pequeno, médio e grandes). Nota: Durante esta atividade a EdE participa apenas como observadora.
Semana 4	
Atividade estruturada: O mapa dos desafios: Ajudar os reis Magos.	
Objetivos:	Descrição:
Subdomínio – Perícias e Manipulação - Dominar movimentos que impliquem perícias e manipulações como: lançar e agarrar ou receber.	As crianças terão de cumprir uma missão muito especial “Ajudar os reis Magos”. Durante a atividade as crianças terão de ultrapassar oito desafios: 1. Não deixar cair as estrelas: A EdE pede às crianças que caminham em várias direções sem nunca parar e vai introduzindo estrelas(balões), uma a uma e as crianças ver-se-ão obrigadas a deslocar-se cada vez mais rápido uma vez que têm de impedir que as estrelas toquem no chão. 2. Contornar as árvores: As crianças serão divididas em dois grupos. Cada grupo terá à sua frente cinco árvores (cones) que devem ser contornadas ora uma pela direita ora outra pela esquerda. Quando acabarem fazem o caminho inverso contornado novamente as árvores. A criança que acaba de executar o desafio vai para o final da fila. Numa segunda vez vai executar o mesmo desafio,
Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios - Dominar movimentos que	

impliquem deslocamentos e equilíbrios como: andar, correr, trepar, rastejar, saltar a pés juntos

mas desta vez com um presente (bola) na mão, transportando-o.

3. Atravessar a gruta: Mantendo os grupos, as crianças formam uma fila. Cada uma das crianças afasta as pernas para que um dos colegas passe, a rastejar, pelo meio delas. A última criança da fila é a primeira a ter de rastejar pelo meio das pernas de todos os colegas até chegar ao início da fila, quando esta criança chega ao início da fila a que passou a ocupar o último lugar deve repetir o processo e assim sucessivamente até chegarem à meta definida pela EdE. Ao fazer o caminho de regresso, o processo será o mesmo, mas desta vez com uma prenda (bola) na mão.

4. Atravessa a ponte de corda: Cada criança tem de fazer o percurso de ida equilibrando-se numa ponte (corda) em linha reta e o percurso de vinda por uma ponte (corda) em ziguezague. A criança que acaba de executar o desafio vai para o final da fila. Quando chegar novamente ao início, executa novamente o desafio, mas desta vez com um presente (bola) na mão.

5. Atravessa a ponte de madeira: Cada criança tem de fazer o percurso de ida e vinda equilibrando-se na ponte instável de madeira (banco sueco). A criança que acaba de executar o desafio vai para o final da fila. Quando chegar novamente ao início, executa novamente o desafio, mas desta vez com um presente (bola) na mão.

6. Saltar de pedra em pedra: Cada criança tem de fazer o percurso de ida e volta saltando de pedra em pedra (arcos) a pés juntos e no total de doze pedras (6+6). A criança que acaba de executar o desafio vai para o final da fila. Quando chegar novamente ao início, executa novamente o desafio, mas desta vez com um presente (bola) na mão.

7. Sobe/trepa a montanha: Caso o dia seja de sol as crianças são convidadas a fazer este desafio no parque. Subir a mini parede de escalada e descer no escorrega. Numa segunda vez, já a transportar um presente (bola). Se chover terão de trepar pelo banco sueco inclinado, e descer deslizado pelo mesmo.

8. Entrega as prendas trazidas pelos reis magos para o Menino Jesus: Ainda em grupos, mas separados por um braço de distância, a primeira criança vira-se para a que está imediatamente a seguir e lança-lhe a prenda (lançamento por baixo), a que recebe tem de agarrar com as duas mãos e lançá-la ao colega seguinte e assim sucessivamente até chegar ao último da fila. Por fim faz-se o mesmo processo, desta vez em sentido contrário, até chegar à criança de onde o presente tinha partido inicialmente. As crianças fazem este exercício três vezes, em cada uma das vezes serão utilizados presentes (bolas) de diferentes tamanhos.

Atividade não estruturada: Brincadeira livre no parque infantil

Descrição:

As crianças terão oportunidade de explorar livremente a parte exterior da instituição, nomeadamente o parque e todos os materiais e equipamentos que o constituem (baloços, escorregas, subidas por escadas e por escaladas e balancés). Terão também à sua disposição triciclos e trotinetes e ainda os materiais naturais oferecidos pela natureza circundante. No espaço exterior terão ainda à sua disposição bancos de madeira.

Semana 5

Atividade estruturada: Mexo o corpo

Objetivos:

Subdomínio – Perícias e Manipulação
- Dominar movimentos de

Descrição:

As crianças terão de executar três atividades distintas.

1. O Arco: Crianças serão dispostas em 3 colunas. Cada coluna terá um arco imediatamente à sua frente e um cone a uma distância de 2 metros do arco. A criança que está na frente da coluna coloca-se dentro do arco e fá-lo passar pelo

perícias e manipulações como: lançar em precisão, transportar, pontapear e manipular.	seu corpo, tendo este que ser retirado pela cabeça. Em seguida, sempre com o arco na mão, vai a correr até ao cone, contorna-o e regressa colocando o arco novamente na frente da coluna para o colega seguinte prosseguir com a atividade. As crianças à medida que vão executando a tarefa dirigem-se ao final da coluna.
Subdomínio – Deslocamentos e Equilíbrios - Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: andar, correr e saltar.	Variantes: Alterar o tamanho dos arcos; Aumentar/ diminuir a distância do cone. 2.º Bola certa: Na mesma organização encontram-se à frente de cada coluna, dois cones a formar uma mini baliza. Cada um dos grupos terá duas bolas que devem ser lançadas de forma precisa tentando que passe por entre os dois cones. O lançamento terá de ser feito com uma única mão e a bola deve ir a rolar pelo chão. Após lançar as duas bolas, a criança deve recolher as bolas, entregá-las ao colega que está imediatamente a seguir a ele e dirigir-se para o final da coluna. Variantes: realizar o mesmo, pontapeando a bola.
Subdomínio – Jogos - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.	 3.º Jogo - Acerta no alvo: Ao centro da sala estará um arco (grande) com nove bolas pequenas no seu interior. Uma criança, devidamente escolhida, dirige-se ao interior do arco, enquanto o restante grupo se movimenta em seu redor (a passo, em corrida, aos saltos). A criança que se encontra no interior do arco tem de tentar acertar no maior nº de colegas, isto lançando uma bola de cada vez contra eles. Quando terminarem as bolas, quem estava a lançar escolhe um novo colega para o seu lugar e ambos recolhem as bolas para se iniciar novamente o jogo. Ganha o jogo, a criança que conseguir acertar num maior nº de colegas. Variante: Diminuir e aumentar o tamanho das bolas.
Atividade não estruturada: Brincadeira livre numa sala enriquecida com materiais variados	
Descrição: Nesta atividade as crianças terão oportunidade de explorar livremente vários materiais como: arcos (grandes e pequenos), bolas (futebol, basquetebol (média) e pequenas de plástico), cones, postes, palafitas de equilíbrio, “bola” de pilatos, peças grandes de encaixe, jogo de bowling, “plataformas de equilíbrio”.	

Protocolo de observação

Para observação e descrição do comportamento lúdico motor utilizamos uma escala de observação baseada em Neto (1985), Pimenta (2000) e Silva e Brito (1994).

As categorias comportamentais desta escala, Escala de Observação do Comportamento Lúdico-Motor, foram adaptadas às necessidades do presente estudo.

Atividade motora- desempenhos motores manifestados pela criança de forma moderada ou intensiva e envolvendo uma atividade simbólica ou de jogo de regras. Exemplos: joga à bola, joga ao macaquinho chinês, anda de triciclo, joga ao bowling, etc.

Quanto à observação da dimensão do movimento, estabeleceram-se as seguintes categorias:

Movimentos locomotores- sendo aqueles que implicam mudanças de posição e localização do corpo. Exemplos: correr, andar, subir, descer, escorregar, parar, pedalar, saltar, transpor.

Movimentos posturais- sendo aqueles que implicam alteração postural, sem necessidade de deslocamento espacial. Exemplos: equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, de pé, baloiçar, baixar-se, cair.

Movimentos manipulativos- sendo aqueles que implicam a manipulação ou controlo de objetos. Exemplos: levantar, empurrar, arrastar, atirar, puxar, prender, agarrar, sustentar, pontapear, driblar, trepar, tocar.

Relativamente às formas de organização:

Isolada- a criança encontra-se sozinha durante as suas explorações.

Em grupo- a criança realiza as suas explorações com a companhia de outras crianças.

Quanto aos comportamentos sociais:

Ajuda- a criança ajuda outra criança, na realização de um movimento. Exemplo: ajuda o colega a subir para o baloiço.

Espera- período em que a criança aguarda pela sua vez, para um jogo ou aparelho. Exemplo: aguarda pelo baloiço, aguarda pela sua vez no bowling, aguarda pela sua vez para driblar com a bola de basquete, etc.

Contemplação- período em que a criança, parada, contempla os colegas durante as suas brincadeiras.

Interação Verbal- período em que a criança entra em comunicação com uma ou mais crianças. Exemplo: num jogo de regras, numa brincadeira a pares, etc.

As observações referem-se aos cinco momentos não estruturados do programa de intervenção (brincadeira livre numa sala enriquecida com bolas; brincadeira livre numa sala vazia; brincadeira livre numa sala enriquecida com caixas de cartão; brincadeira livre no parque do JI e por fim, brincadeira livre numa sala enriquecida com material variado). Nas palavras de Carmo e Ferreira (1998), “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.97).

A observação foi não participante para minimizar a influência da EdE no comportamento das crianças pois, segundo Cunha (1982), “a observação não participante é considerada passiva, ou seja, o indivíduo não está incluído na comunidade e apenas observa de forma neutra. É alheio aos dados recolhidos, um mero espectador” e foi também em deferido pois, em todos os momentos ocorreu, através de gravações de vídeo de forma a garantir a visualização de todas as crianças em cada momento. Recorremos também a diário de campo pois há momentos que o gravador e câmara não poderão substituir o caderno e a caneta, pois não captam os movimentos, os cheiros, os comentários extras (Bogdan & Bicen, 1994). Esta técnica serviu de auxílio à compreensão de alguns momentos específicos durante as brincadeiras livres como falas, reações ou expressões que seriam de difícil percepção através das gravações.

Para a análise das gravações, recorremos à técnica de “criança focal” (Hay, 1894; Sánchez-Medina & Martínez-Lozano, 1997) que consiste em eleger aleatoriamente uma criança da amostra total da pesquisa, observando-a durante um tempo determinado. Cada criança foi então observada durante cinco períodos de cada um dos momentos de observação. Em cada período a criança foi observada num total de 1 minuto e 49 segundos, divididos em três momentos de 36 segundos. No total dos cinco momentos cada criança foi observada durante 9 minutos.

A câmara de filmar (telemóvel Xiaomi 11T com câmara de 108MP) foi colocada em local estratégico para não influenciar o comportamento das crianças e de forma a obtermos um bom ângulo de visão (visualizar todas as crianças em simultâneo).

Tratamento dos dados

Para cada criança foi quantificado o tempo (em segundos) de envolvimento em todos os comportamentos lúdico-motores referentes às categorias definidas na escala de observação bem como descritos e posteriormente interpretados. Foram ainda consideradas as situações observadas em diário de campo.

Para o tratamento estatístico recorremos a análises descritivas e de frequências para os dados relativos ao nível de desempenho motor e aos comportamentos lúdico motores. Para verificar a eficácia do programa de intervenção de estimulação motora no

desempenho motor das crianças recorreremos ao teste *Kolmogorov-Smirnov* para aferir a normalidade dos dados. O resultado do teste determinou a utilização de testes não paramétricos, neste caso o teste de *Wilcoxon*.

Para todas as análises foi adotado o nível de significância 5%. O programa estatístico utilizado foi Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 28.0.

Fases do estudo e calendarização

Este estudo foi realizado entre novembro de 2023 e outubro de 2024 (tabela 3).

Tabela 3 *Fases de estudo*

Data	Fases do Estudo
novembro de 2023	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação. Aplicação do TGMD-2, antes da intervenção Elaboração do programa de Intervenção.
dezembro de 2023 e janeiro de 2024	Realização do programa de Intervenção. Observação e recolha dos registos audiovisuais das crianças em atividade livre (nos 5 contextos).
fevereiro de 2024	Filmagem das crianças a realizar o TGMD-2, após intervenção.
maio de 2024	Revisão da literatura
junho\julho de 2024	Análise do TGMD-2 (antes e após intervenção)
agosto\setembro de 2024	Análise dos comportamentos lúdico motores das crianças nos diferentes contextos. Organização e tratamento de dados estatísticos.
outubro de 2024	Redação do trabalho escrito.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, iremos apresentar e discutir os resultados obtidos.

Tal como foi referido no capítulo anterior, pretendemos descrever e interpretar o comportamento lúdico-motor de crianças, do pré-escolar, em atividades não estruturadas

e identificar o nível de desempenho motor dessas mesmas crianças após o nosso programa de intervenção (atividades estruturadas e não estruturadas).

Comportamento Lúdico- Motor e Social nos diferentes contextos

Na tabela 4 são apresentados os resultados relativamente ao tempo de envolvimento das crianças em atividades motoras nos diferentes contextos de atividade não estruturada.

Tabela 4 *Tempo médio em segundos de envolvimento de cada criança em comportamentos motores nos diferentes contextos*

Comportamento Motor		Média	Desvio Padrão
Atividade Motora	Espaço com Bolas	101,8	6,60
	Espaço Vazio	35,8	25,64
	Espaço com caixas de cartão	80,8	37,53
	Espaço exterior do JI	88,3	35,54
	Espaço com materiais diversos	93,3	31,08
Movimentos Locomotores	Espaço com Bolas	69,3	25,64
	Espaço Vazio	27,5	29,07
	Espaço com caixas de cartão	40,8	24,67
	Espaço exterior do JI	58,6	33,74
	Espaço com materiais diversos	69,1	30,57
Movimentos Posturais	Espaço com Bolas	58,8	27,36
	Espaço Vazio	11,8	12,66
	Espaço com caixas de cartão	37,1	28,65
	Espaço exterior do JI	54,4	29,09
	Espaço com materiais diversos	22,3	15,65
Movimentos Manipulativos	Espaço com Bolas	51,9	26,83
	Espaço Vazio	0	0
	Espaço com caixas de cartão	38,7	28,32
	Espaço exterior do JI	55,9	31,63
	Espaço com materiais diversos	29,9	26,55

Pela leitura dos resultados acima descritos, podemos referir que foi no espaço enriquecido com bolas que as crianças passaram mais tempo em atividade motora (101,8 seg.) e, em contrapartida foi no espaço vazio que se observou um menor envolvimento das crianças em atividades motoras (35,8 seg.). Estes valores sugerem-nos que o facto de um contexto ter materiais devidamente pensados e estimulantes (neste caso bolas de vários tamanhos) contribui para um maior envolvimento da criança em atividades motoras. O espaço com bolas foi certamente o que mais entusiasmou as crianças pelas várias possibilidades de brincadeira que as bolas podem oferecer. Tal como se verificou

na observação “tão depressa a criança correu e chutou uma bola como a agarrou e a tentou driblar”.

O mesmo acontece relativamente ao envolvimento em atividades de locomoção, pois também foram os espaços enriquecidos com bola (69,3 seg.) juntamente com os materiais diversos (69,1 seg.) onde se verificou um maior envolvimento das crianças em habilidades como o andar, o correr, o saltar, o galopar, entre outros e mais uma vez o espaço vazio foi onde se constou um menor envolvimento (27,5 seg.). O elevado tempo de envolvimento registado nos espaços enriquecidos com bolas e com materiais diversos, no que aos movimentos locomotores diz respeito, deveram-se ao entusiasmo das crianças em experimentar os vários objetos disponíveis como as bolas, sinalizadores, cones, pinos, arcos, entre outros movendo-se rapidamente pelo espaço, o que fez com que se mantivessem em constante movimento. Como se pode observar na gravação “a criança correu para conseguir alcançar uma bola, agarrou-a e atirou-a a um colega e logo de seguida voltou a correr e a galopar até um outro objeto”. Estes resultados sugerem que os espaços e a forma com estes se encontram enriquecidos podem interferir positivamente no desenvolvimento de habilidades locomotoras.

No que concerne ao envolvimento em atividades posturais, os contextos em que verificou maior tempo de envolvimento postural foram respetivamente 58,8 e 54,4 segundos nos espaços com bolas e no espaço exterior do JI e, por sua vez, o menor tempo registado (11,8 seg.) foi no espaço vazio. Mais uma vez os objetos interferiram na forma como a criança se envolve em atividades motoras, neste caso específico quer o contexto com bolas quer os diferentes equipamentos fixos e móveis do parque permitiram à criança experimentar vários movimentos posturais, nomeadamente equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, manter-se de pé, baloiçar, baixar-se e cair. Tais habilidades verificaram-se quando por exemplo no contexto com bolas “a criança correu até uma bola baixou-se e/ou inclinou-se para a conseguir agarrar. Em seguida levantou-se e atirou-a a um dos seus colegas”. Numa outra situação, em contexto de espaço exterior, observou-se: “a criança sentou-se no baloiço, com as pernas ganhou impulso e baloiçou”.

Por fim, relativamente ao envolvimento em atividades de manipulação de objetos, os valores de maior envolvimento 55,9 e 51,9 segundos foram registados no espaço exterior do JI e no espaço enriquecido com bolas respetivamente, já no espaço vazio não se verificou qualquer envolvimento em atividades de manipulação, pois tal como se esperava num espaço onde não existem materiais para explorar as oportunidades de manipulação são nulas. Mais uma vez foram os materiais disponíveis que ditaram o grau de envolvimento das crianças em atividades manipulativas, os diferentes tipos de bolas disponíveis permitiram experimentar vários tipos de manipulação (driblar a bola de basquetebol, chutar a bola de futebol, agarrar, atirar, receber) e os triciclos disponíveis no parque também exigiram por parte da criança destreza na sua manipulação nomeadamente para os conseguir conduzir. Apesar de não ter sido o espaço com caixas de cartão o que obteve um melhor valor em termos de envolvimento em atividades de manipulação, neste espaço pudemos observar situações bastante criativas como: “a criança colocou a caixa de cartão na cabeça e brincou aos robôs”, numa outra situação “criança colocou-se dentro de caixa e fechou as tampas de cartão”

Numa análise global sobre o envolvimento em atividades motoras conseguimos perceber que o espaço com bolas foi o que proporcionou mais oportunidades motoras às crianças, pois permitiu-lhes experiências que englobaram as várias categorias de movimento. Assim, tal como refere Pereira et al. (2013) é essencial que os espaços dos contextos educativos sejam atrativos e estimulantes enriquecendo-os com materiais diversificados para que possamos garantir o desenvolvimento integral da criança (Pellegrini & Bohn, 2005).

Na tabela 5 são apresentados os resultados relativamente ao tempo de envolvimento da criança em diferentes formas de organização do comportamento lúdico-motor.

Tabela 5 Tempo médio em segundos de envolvimento de cada criança em diferentes formas de organização do comportamento lúdico-motor

Formas de organização		Média	Desvio Padrão
Atividade Isolada	Espaço com Bolas	9,8	23,28
	Espaço Vazio	3,3	10,85
	Espaço com caixas de cartão	12,3	22,15
	Espaço exterior do JI	9,8	32,56
	Espaço com materiais diversos	0	0
Atividade em Grupo	Espaço com Bolas	96,6	23,02
	Espaço Vazio	62,2	51,14
	Espaço com caixas de cartão	85,9	35,86
	Espaço exterior do JI	88,4	43,69
	Espaço com materiais diversos	98,2	32,56

No que diz respeito às formas de organização do comportamento lúdico-motor, os resultados da tabela 5 mostram que as crianças brincaram maioritariamente em grupo nos vários contextos, no entanto foi nos espaços com bolas e com materiais variados que as crianças passaram mais tempo, 98,2 e 96,6 segundos respetivamente, em atividade de grupo e foi no espaço vazio que passaram menos tempo em atividade de grupo (62,2 seg.). Nos vários contextos verificamos que as crianças se organizaram entre si, agruparam-se para realizar jogos de grupo, tais como, perseguições, macaquinho chinês, *bowling*, criaram regras para os jogos de grupo e ainda adaptaram as suas brincadeiras e jogos (adaptaram o rei manda por exemplo) enriquecendo-as com os materiais que tinham disponíveis, tal como se verificou na gravação “criança pegou em dado, lançou-o, verificou o número que saiu e informou os colegas que tinham de saltar três vezes”.

O espaço com caixas de cartão foi, de todos, o que obteve um maior tempo de envolvimento em atividade isolada, embora com um valor pouco significativo (12,3 seg.). Nas gravações podemos verificar “a criança explorou as várias possibilidades de caixas e só depois se juntou a outras crianças nas brincadeiras de pares”. Apesar de ser esperado que o espaço vazio obtivesse o valor mais alto de atividade isolada isso não se verificou, pois, as crianças surpreenderam e juntaram-se em atividades de grupo, nomeadamente ao “Macaquinho do Chinês” e às corridas de perseguição.

Estes resultados sugerem que independentemente do espaço, sempre que existe oportunidade de brincadeira livre, o espaço torna-se num lugar de socialização, onde as crianças interagem entre si em brincadeiras aprendendo a negociar, cooperar e trabalhar

em equipa (Silva et al., 2020). É na escola, onde a criança passa maior parte do seu tempo e que estabelece as suas relações pessoais (com os colegas, com os adultos e com o espaço envolvente). Tal como nos dizem Azevedo et al. (2010), é em contextos de jogo e brincadeira livre (recreio) que as relações com os colegas são mais livres e espontâneas, os autores vão ainda mais longe e afirmam que a escolha dos materiais potencia a forma como a interação entre crianças se desenrola, espaços ricos em oportunidades serão sempre promotores de brincadeiras harmoniosas.

Na tabela 6 são apresentados os resultados relativamente ao tempo de envolvimento da criança em comportamentos sociais nos diferentes contextos.

Tabela 6 *Tempo médio em segundos de envolvimento de cada criança em comportamentos sociais nos diferentes contextos*

Comportamento Social	Média	Desvio Padrão
Ajuda entre pares	Espaço com Bolas	3,2
	Espaço Vazio	0,6
	Espaço com caixas de cartão	0
	Espaço exterior do JI	0
	Espaço com materiais diversos	0
Interação Verbal	Espaço com Bolas	2,9
	Espaço Vazio	9,1
	Espaço com caixas de cartão	3,8
	Espaço exterior do JI	8,7
	Espaço com materiais diversos	5,3
Momento de Espera	Espaço com Bolas	2,9
	Espaço Vazio	9,5
	Espaço com caixas de cartão	0
	Espaço exterior do JI	1,0
	Espaço com materiais diversos	4,0
Contemplação	Espaço com Bolas	5,1
	Espaço Vazio	16,6
	Espaço com caixas de cartão	14,4
	Espaço exterior do JI	11,6
	Espaço com materiais diversos	7,0

No que concerne ao envolvimento social, os resultados apresentados na tabela 6 ditam que o espaço em que houve uma maior cooperação entre pares foi o espaço com bolas (3,2 seg.). As crianças mais velhas mostraram sempre muito cuidado para com os mais pequenos, tentando sempre que estes se envolvam nas brincadeiras com eles, podemos verificar isso quando “criança perguntou a colega mais nova se esta queria

brincar com ela”, ou quando: “a criança dirigiu-se à colega mais nova, entregou-lhe várias bolinhas e disse-lhe que podia ser ela a atirá-las”.

Apesar do nível de interação verbal nunca ter sido muito elevado, uma vez que algumas crianças possuíam um nível de desenvolvimento linguístico muito abaixo do que seria esperado para a faixa etária, foram nos espaços vazio e com caixas de cartão que se registaram os valores mais altos de interação verbal (9,1 seg. e 8,7 seg. respetivamente), por sua vez, o espaço com bolas, foi o que registou o valor mais baixo de interação verbal (2,9 seg.). Nas suas interações verbais as crianças partilharam as suas ideias criativas, como aconteceu quando “a criança correu com caixa de cartão colocada na cabeça e gritou sou um pirata” ou para resolver os seus pequenos conflitos “a criança revoltou-se com um colega por este não estar a cumprir as regras do jogo”.

Relativamente ao tempo de espera, embora com valor pouco expressivo, foi o espaço com bolas que obteve o valor de tempo mais alto (9,5 seg.), já o espaço com caixas de cartão não registou qualquer tempo de espera. O tempo de espera aconteceu maioritariamente quando as crianças realizavam jogos coletivos e tinham de esperar pela vez de jogar (o *bowling*, atravessar túnel e o drible foram alguns exemplos).

Finalmente, no que diz respeito ao tempo de contemplação, foi no espaço vazio que se registou o valor mais alto (16,6 seg.) e no espaço com bolas que se registou o valor mais baixo (5,1 seg.). Isto aconteceu porque no espaço vazio, o facto de não ter “objetos/materiais” (formais ou não formais) fez com que as crianças mais pequenas ficassem muitas vezes a observar os colegas mais velhos antes de entrar nas brincadeiras por exemplo: “a criança observou os colegas a jogar às perseguições e pouco depois também ela já corria atrás dos colegas”. Este tempo de contemplação não foi tão acentuado no espaço com bolas, uma vez que a existência de várias bolas fez com que as crianças se sentissem sempre ativas (sabiam bem o que queriam fazer com as bolas), sem ter tempo para grandes observações relativamente às brincadeiras dos colegas.

Mais uma vez o espaço e os materiais parecem ter um papel fundamental no processo de aquisição de competências das crianças. A forma como o espaço foi organizado, os materiais disponibilizados e o tempo dispensado para a exploração desse mesmo espaço e materiais, foram promotores de oportunidades desafiadoras de

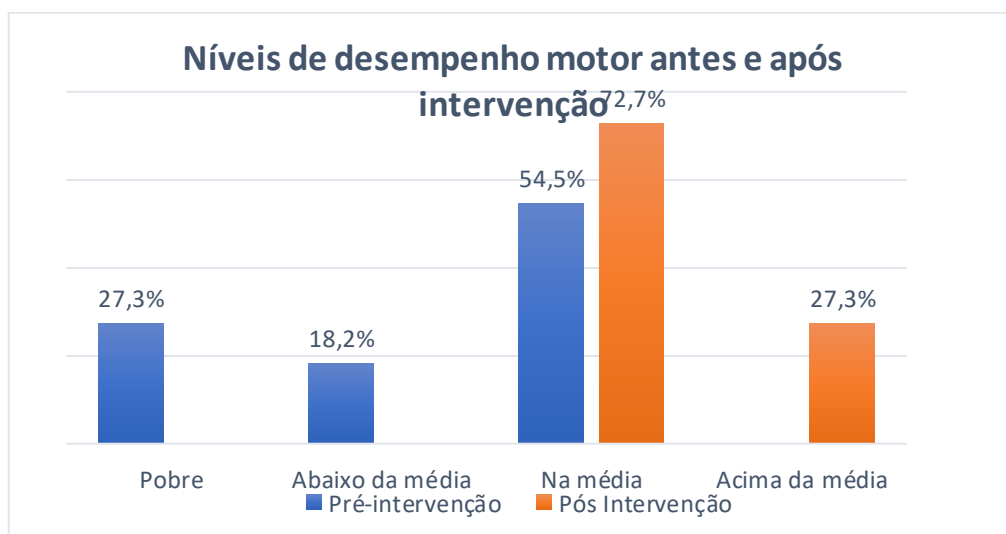
aprendizagem e desenvolvimento uma vez que promoveram a interação entre as crianças. Neste caso, a interação entre crianças de diferentes idades (grupo heterogéneo) originou diferentes comportamentos, uma vez que, tal como refere Vargas (2023) “é através de interações entre crianças de diferentes idades que se desenvolvem conceitos de cooperação, entreajuda, respeito pelo outro, desenvolvem a linguagem através da comunicação uns com os outros e desenvolvem a confiança que tem em si próprios”.

Estas oportunidades de interação entre as crianças, os momentos de interajuda e cooperação, proporcionaram momentos de muita alegria e satisfação às crianças, uma vez que “as crianças ficaram muito felizes quando lhes disseram que iam até à sala azul”. Estes níveis de satisfação fizeram com que algumas crianças, principalmente as mais novas, progredissem bastante na forma como exploravam o espaço/materiais e consequentemente no seu desempenho motor. Isto foi perceptível através de situações como: “a criança que nunca entrou nas brincadeiras por iniciativa própria começou a correr e a saltar a pés juntos sem que ninguém lhe sugerisse a brincadeira”.

Desempenho motor das crianças

A figura 9 ilustra os níveis de desempenho motor das crianças antes e após o programa de intervenção.

Figura 2 Níveis de Desempenho Motor antes e após a intervenção



Através da figura 9 podemos constatar que antes do programa de intervenção, as crianças encontravam-se distribuídas pelos níveis: Pobre (27,3%), Abaixo da Média (18,2%) e na Média (54,5%) e após o programa de intervenção passaram a centrar-se nos níveis: Na Média (72,7%) e Acima da Média (27,3%), mostrando uma melhoria significativa nos níveis de desenvolvimento motor dessas crianças.

Tabela 7 *Diferenças entre o desempenho motor antes e após intervenção*

	Pré-intervenção	Pós Intervenção	Z
	Média ± DP	Média ± DP	p-value
Quociente Motor	90,7 ± 12,6	102,5 ± 9,3	-2,671 **
Score Bruto Locomoção	21,8 ± 10,6	28,8 ± 9,2	-2,629 **
Score Bruto Controlo de Objetos	15,2 ± 7,4	20,5 ± 6,9	-2,609 **
Score Bruto Total	37,0 ± 17,3	49,3 ± 14,4	-2,670 **
* p<0,05; ** p<0,01			

Analisando a tabela 7 verificamos que entre o momento inicial e final as crianças apresentaram uma melhoria nos diferentes domínios (quociente motor, nos scores brutos de locomoção, de controlo de objetos e no total), verificando-se diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$) levando-nos a concluir que o programa de intervenção interferiu positivamente no desempenho motor das crianças envolvidas na nossa investigação. Estes resultados vão de encontro a outros estudos que demonstram os efeitos positivos de programas de intervenção motores no desenvolvimento de competências motoras das crianças (Cruz, 2022; Cunha, 2014; Gonçalves, 2018; Palma, 2008; Abusteme-Allimant et al., 2023).

Apesar da consciência de que existem vários fatores biossociais que podem influenciar o desenvolvimento motor das crianças, os fatores relacionados com a tarefa, nomeadamente a quantidade e qualidade da estimulação motora pode ser preponderante no integral e harmonioso desenvolvimento da criança (Gil-Madrone et al, 2024).

Conclusões

Neste subcapítulo são apresentadas as conclusões do presente estudo de acordo com os objetivos inicialmente enunciados, mas também as limitações e recomendações para estudos futuros.

Esta investigação veio reforçar a opinião que tínhamos sobre os benefícios da Educação Física e também das oportunidades de as crianças participarem em atividade lúdico-motoras não estruturadas na promoção do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, pois se dúvidas ainda existissem os resultados obtidos com a implementação do nosso programa de intervenção suprimiram-nas.

O programa de intervenção permitiu às crianças um envolvimento em atividades sociais e motoras onde se observaram comportamentos de partilha, interajuda, cooperação e também vários comportamentos manipulativos, locomotores e posturais. Acreditamos que esta oportunidade estruturada e não estruturada interferiu, positivamente, no desempenho motor das crianças.

Desta forma, podemos concluir que as oportunidades estruturadas e não estruturadas são indiscutivelmente momentos de grandes aprendizagens e a forma como os espaços e os materiais estão organizados condicionam, em grande medida, aquilo que as crianças podem fazer e aprender, tal como nos referem as OCEPE (2016).

Posto isto e, tendo em conta o desenvolvimento integral das crianças, cabe às escolas, espaço onde a criança passa grande parte do seu dia, a importante tarefa de repensar os espaços, tornando-os em espaços agradáveis, pensados por e para crianças, onde exista segurança, mas também muitas e enriquecedoras oportunidades de exploração.

Por sua vez, ao educador/agentes educativos, enquanto responsável pelo currículo, cabe a missão de organizar o tempo e o espaço de forma a proporcionar desafios constantes às suas crianças. Na organização do tempo será indispensável, para além da implementação de aulas de Educação Física, parte integrante do currículo, reservar tempo diário para o movimento e brincadeira livre em espaços enriquecedores, pois quanto maior for o número de oportunidades para a criança se exercitar maiores serão as oportunidades de aprendizagem. No que à organização do espaço diz respeito, para além

das suas próprias concepções, o educador/agentes educativos deve ter em conta as opiniões das crianças (o que elas querem ter e os seus interesses). Os espaços desafiantes (que englobam os gostos das crianças) promovem interações e brincadeiras entre pares que são importantíssimas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, uma vez que como nos mostram as OCEPE “o conhecimento do espaço e as suas possibilidades é uma condição no desenvolvimento da independência e autonomia da criança e do grupo” (Silva et al.,2016).

Reforçamos ainda que, a criança deve ter tempo, espaço e oportunidades, quer isto dizer que não basta ter espaços grandiosos e apetrechados de brinquedos é essencial dar oportunidade às crianças para usufruírem deles, dar-lhes o tempo necessário para realizarem as suas explorações, pois só assim estaremos a contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, para além disso, também será importante, ao longo do tempo, a introdução de novos espaços e materiais mais desafiadores e que correspondam aos interesses que vão sendo manifestados, só assim será possível verificar evolução positiva nas crianças.

Outro aspeto a referir é que, como sabemos bem nem todas as escolas têm as infraestruturas desejadas, com espaços exteriores e com materiais diversificados, mas a realidade é que não é necessário um grande investimento, em materiais caros, para promover a exploração da criança. Oferecer materiais de desperdício e/ou materiais naturais e um espaço amplo, onde a criança possa fazer as suas explorações à vontade e sem pressa, podem também ser sinónimo de inúmeras aprendizagens e, uma forma de incentivar à criatividade, pois sabemos que as crianças têm a capacidade de transformar algo ordinário em extraordinário. O mesmo acontece no espaço exterior, não será apenas o espaço de parque infantil, cheio de equipamentos fixos e móveis a única e exclusiva fonte de aprendizagem e divertimento, muitas vezes só o facto de permitir-se a ida até ao exterior, num espaço amplo e onde as crianças possam contactar com a natureza e os seus materiais (espaço privilegiado) promove grandes aprendizagens, a vários níveis, nomeadamente a nível motor, uma vez que permitem desenvolver várias habilidades motoras como por exemplo, correr, saltar, lançar, entre outras.

Para além de todos os benefícios já mencionados, é importante referir que os níveis de satisfação das crianças alteram sempre que realizam atividades livres e em espaços exteriores, assim sendo, como a nossa grande missão, enquanto agentes educativos, é ajudar as crianças a desenvolver-se de forma harmoniosa, uma das nossas opções diárias deve ser permitir à criança estes momentos de aprendizagem livre.

Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras

Findo o trabalho de investigação é hora de refletir sobre o mesmo e, ao olharmos para trás conseguimos perceber que existiram algumas limitações, uma delas foi o reduzido número de crianças a participar, apenas 11, que frequentavam aquele JI e para além de serem em número reduzido não eram muito assíduas, o que tornou o nosso trabalho mais difícil (mais dias de observação), e em alguns casos foram poucas as oportunidades de envolvimento nas atividades propostas, quer estruturadas quer não estruturadas. Apesar de todos os constrangimentos os resultados foram bastante positivos.

Em intervenções futuras é importante garantir um maior número de crianças a participar no estudo e também um grupo de controlo, que não seria sujeito ao programa de intervenção, de forma a ser possível verificar a relação causa-efeito do mesmo no desempenho motor das crianças. Por outro lado, é importante que existam mais estudos que procurem compreender a relevância dos momentos estruturados e não estruturados no desenvolvimento da criança, não só motor, mas também nos cognitivos e socio-emocionais.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este último capítulo apresenta a reflexão global de todo o percurso da PES, numa retrospectiva de todas as aprendizagens e contributos da PES neste meu percurso profissional, mas também pessoal.

A PES deu-me oportunidade de intervir em dois níveis de escolaridade bem distintos: no primeiro semestre, em contexto de pré-escolar com crianças dos três aos seis anos, e, no segundo semestre, em contexto de 1.º ciclo com alunos do 3º ano de escolaridade.

A PES, teve modos de organização muito semelhantes em ambos os contextos, sendo eles: período de observação, de planeamento, de implementação e de reflexão. Relativamente à reflexão, esta é muito importante pois permite-nos perceber o que correu melhor e pior, e assim tentarmos corrigir os nossos erros em implementações futuras.

As três primeiras semanas, em cada um dos contextos, serviram para conhecer o grupo, as suas rotinas e as estratégias e métodos de ensino utilizadas pela educadora/professora cooperante, mas também para criar laços de afeto e proximidade com o grupo/alunos. A observação é essencial pois permite-nos adquirir as ferramentas necessárias ao planeamento das nossas intervenções, nomeadamente, principais necessidades e interesses do grupo, pois segundo as OCEPE (Silva et al.,2016) as informações recolhidas durante a observação “permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (p.11).

A prática em contexto Pré-Escolar, apesar de não ser uma novidade para mim devido ao meu percurso profissional até à data, não deixou de ser surpreendente e muito enriquecedora a todos os níveis, pessoal e profissional, uma vez que conheci crianças inspiradoras pela sua capacidade de resiliência e vontade de “crescer”. A receção por parte dos adultos, educadora cooperante e auxiliares, foi calorosa fazendo com que me sentisse parte da equipa.

No que diz respeito à planificação das atividades, o meu maior cuidado prendeu-se ao facto de se tratar de um grupo heterogéneo e, portanto, tive de pensar em atividades

que fossem ao encontro dos interesses e necessidades de crianças com idades diferentes, ou seja a prática pedagógica foi sempre adaptada para as diferentes idades, através da dinamização de atividades com diferentes graus de complexidade, na tentativa de não criar possíveis situações de frustração e, uma vez que a planificação da ação deverá consistir “no real interesse, necessidades, competências e possibilidades das crianças” (Figueiras, 2010, p.31).

Aproveitando as potencialidades do grupo heterogéneo promovi atividades de incentivo a relação e interajuda das crianças, exemplos disso foram os trabalhos em grupo, uma vez que tal como está descrito nas OCEPE “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (Silva et al., 2016, p.25).

Ainda durante a planificação das oportunidades de aprendizagem tive o cuidado de manter as crianças ativas em atividades que, de forma dinâmica, trabalhavam de forma interligada as várias áreas de conteúdo propostas para o ensino Pré-Escolar. A não subcarga de “atividades pedagógicas” foi sempre uma prioridade, uma vez que eu pretendia proporcionar às crianças tempo diário de brincadeira livre.

Relativamente ao espaço fiz questão que as crianças pudessem explorar espaços amplos e com materiais atrativos, pois o espaço educativo deve ser:

alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressão ou expectativas dos adultos a serem cumpridas (Hoffmann, 2015, p. 73).

Durante o estágio em contexto Pré-Escolar desempenhei dois papéis, o de Educadora Estagiária e o de Investigadora. Durante este estudo tive oportunidade de proporcionar às crianças várias oportunidades de experimentar atividades lúdicas em diferentes contextos.

Relativamente à PES em contexto de 1.º Ciclo, a que para mim foi mais desafiante, mas também muito enriquecedora, o receio de falhar foi uma constante durante este percurso, mas também foi o combustível para uma constante superação. Os alunos foram

sempre muito amáveis e respeitosos e a professora cooperante um poço de amabilidade, compreensão e ajuda, fatores que me fizeram sentir “em casa”.

Este foi, sem dúvida, um desafio maior do que o primeiro, uma vez que o nível de exigência é mais elevado, principalmente no que diz respeito aos conteúdos programáticos a ser lecionados. O facto de ser uma turma de terceiro ano, com níveis de interação e conhecimentos elevados também fez com que tivesse o cuidado de me manter em constante aprendizagem, saber mais do que aquilo que temos de lecionar é muito importante, pois não podemos deixar nenhuma dúvida/questão por responder/resolver.

No que diz respeito às semanas de intervenção mantive uma interação positiva com os alunos, tentando sempre dar atenção às suas necessidades individuais. O reforço positivo e o incentivo ao estudo (principalmente à leitura) foram uma constante.

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, torná-la mais concreta, tive sempre o cuidado de recorrer a materiais manipuláveis ou a esquemas elucidativos, pois tal como nos indica Passos (2006) os materiais manipuláveis são:

[...] Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia a dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia. [...] Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa (Passos, 2006, p.5)

Ainda sobre as minhas práticas de ensino, sempre que me foi possível levei a aprendizagem para fora das portas da sala de aula e até mesmo da escola, uma vez que acredito nas reais potencialidades dos espaços exteriores como agentes de aprendizagem. Neto (2020), também acredito que o espaço exterior deve ser uma extensão do interior e deve ser valorizado como a sala de aulas,

No processo educativo de uma escola modernizada, as crianças são convidadas a circular entre espaços interiores e exteriores, de acordo com uma oferta de contextos de estimulação desafiantes em diversas áreas do saber (laboratórios de experiências), que permitem aprendizagens dirigidas a capacidades e níveis de desenvolvimento individual diferenciados e possibilitam a exploração livre e vivência do corpo numa atitude lúdica, relações emocionais e sociais relevantes e confronto com o risco, desafiando a curiosidade pelo conhecimento vivido (Neto, 2020, p. 138).

Este contexto proporcionou-me grandes aprendizagens, sendo algumas delas: nem sempre é possível concretizar tudo o que temos previsto sendo necessário optar pelas tarefas que tragam maiores benefícios aos alunos em termos de obtenção de conhecimentos; um mesmo método não adquire a mesma eficácia sob todos os elementos da turma exigindo a variação de metodologias e que o feedback regular e detalhado aos alunos é a melhor forma de os ajudar a identificar áreas de melhoria e a se desenvolverem continuamente.

Concluindo, os estágios desenvolvidos tanto no Pré-Escolar como no 1.º CEB foram bastante enriquecedores, uma vez que me permitiram adquirir aprendizagens que me serão muito úteis no futuro profissional.

Este capítulo apresentou toda uma aventura que culmina na realização de um sonho, ser educadora de Infância e professora do 1.º CEB. Apesar de ter sido um caminho difícil de trilhar foi também de muita aprendizagem, partilha de conhecimentos e de afetos, que terá sido sem dúvida, uma das fases da minha vida mais exigente, mas também muito feliz.

Referências Bibliográficas

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., Reyes-Amigo, T., Yáñez-Sepúlveda, R., Cortés-Roco, G., Arroyo-Jofré, P., & Páez-Herrera, J. (2023). Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom. *Sustainability*, 15(13), 10167. <https://doi.org/10.3390/su151310167>
- Albuquerque, C. (2000). *Os direitos da criança: as Nações Unidas, a convenção e o Comité. Documentação e Direito Comparado (nº83/84)*. GDDC, Ministério Público. Portugal. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/os_direitos_crianca_ca tarina_albuquerque.pdf
- Amorim, D.R., Medina, J.A.S., Lozano, V.M. (1997). A técnica da criança focal: uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. Universidade de Huelva <http://hdl.handle.net/10272/14839>
- Azevedo, E., Silva, A., Lima, C., Brito, T., Pereira, B., Fernandes N., e Coquet, E. (2010). Caraterização dos recursos dos recreios escolares. *Revista Digital – Buenos Aires*, 146.
- Barboza, L. & Volpini, M. L. (2015). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, [Versão Eletrónica] Volume 2 (1), 1-12.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M (1998). *Metodologias da investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta (pp.89-116)

- Coelho, A. S. & Vale, V. M. (2017). *Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância*. Revista Observatório. Volume 3 (6), 316-337
- COPEC. (2001). *Recess in elementary schools. Council on Physical Education for Children. A Position Paper from the National Association for Sport and Physical Education*. Aliança Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança. 1900 Association Drive, Reston, VA 20191.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na infância*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, A. R. (2022). Efeitos de uma intervenção psicomotora na competência motora de crianças em idade pré-escolar. [Tese de Mestrado]. Repositório Universidade de Évora <http://hdl.handle.net/10174/32437>
- Cunha, A. I. (2014). As habilidades de manipulação de objetos. Um estudo de intervenção motora com crianças em idade pré-escolar. [Dissertação de Mestrado em educação Pré-Escolar] Repositório ESE-IPVC <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1708>
- Cunha, M. (1982). Metodologias para estudos usuários de informação científica e tecnológica, R. Bibliotecon. 10 (2), pp.5-19
- Ferland, F. (Ed.) (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiras, M. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil* [Dissertação de Mestrado] Universidade Aberta, Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Figueiras.pdf>
- Filgueiras, I. (2002) *A criança e o movimento - Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no ensino Fundamental*. Revista Avisa lá, 11.

- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Gallahue, D., Ozmon, J., & Goodway, J. (2013). *Compreendo o desenvolvimento motor: bebê, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre.
- Gaspar, M. F. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância. (90), 8-10.
- Gil-Madrona P., Losada-Puente L., Mendriri P., Sá C., Silva I.P. and Saraiva L. (2024). *Is it possible to identify physical-motor profiles of preschool children on their association with selected biosocial factors?* *Front. Psychol.* 15: 1302402. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1302402>
- Ginsburg, K. (2007). *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*. PEDIATRICS - Official Journal of the American Academy of Paediatrics, 181-192.
- Gonçalves, F. (2018). *Atividade Física e Desenvolvimento Motor de crianças de pré-escolar - o efeito da atividade Físico motora orientada semanal sobre habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 3 e 5 anos de idade*. [Dissertação de Mestrado em educação Física-Motricidade Infantil]. Repositório ESECB <http://hdl.handle.net/10400.11/6175>
- Hay, D.F. (1984) *Social conflict in the early childhood*. In G. Whitehurst (Ed.). *Annals of child Development*, vol.1. Greenwich, CT: JAI.
- Hoffmann, J. (2015). *Avaliação e Educação Infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0007822&contexto=bd&selTab=tab2&xlang=pt

- Kitson, N. (2006). *“Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta”*. In J. R. Moyles (Org.), *A excelência do brincar* (pp. 108-120). São Paulo: Artmed Editora.
- Lopes, V.P., Saraiva, L., Gonçalves, C., Rodrigues, L.P.(2018). *Association between perceived and actual motor competence in portuguese children*. Journal of Motor Learning and Development, 6, S366-S377. <https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0059>
- McClintic, S. (2014). *Loose parts: Adding quality to the outdoor environment*. Texas Child Care Quarterly, 38.
- Mihaela, P. (2013). *Play in School Context*, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 76, pp. 597-601
- Milteer, R., & Ginsburg, K. (2012). *The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bond: Focus on Children in Poverty*. *Paediatrics*.
- Palma, M., S. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. [Tese de Doutorado da Universidade do Minho] Repositório Aberto da Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/9045>
- Neto, C. (1985). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em crianças de idade pré-escolar – perspectivas de estudo*. *Ludens*. Lisboa: FMH. 9 (2), 5-9
- Neto. (Ed.). (1995). *O Jogo e o desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (1997). *Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor.*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. (pp. 1-17).
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. A urgência de brincar e ser ativo. Lisboa. *Contraponto*
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação..* Porto Editora. (pp. 9-69)

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Passos, C. L. B. (2006) *Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores*. In: LORENZATO, S. (ED) O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. São Paulo: Autores Associados, p. 77-92
- Pellegrini, A.; Bohn, C. (2005) The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Research*, v. 34, n. 1, p. 13-19.
- Pereira, V., Pereira B., Condessa, I. (2013) Contributo dos jogos realizados nos recreios do 1 ciclo para o desenvolvimento motor da criança. In: CARVALHAL I. M. et al. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 189-195
- Peres, C. G., Serrano, J. J., & Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento Motor e Habilidades Motoras (Uma sistematização)*. Vislis Editores.
- Pimenta, M. (2000). *A criança e o jogo: Estudo comparativo do Comportamento de crianças de ambos os sexos, com 7 e 8 anos, em atividade espontânea num parque lúdico*. Viana do Castelo: M. Araújo & R. Pimenta. [Trabalho de projeto realizado no âmbito do Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social].
- Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*.
- Santer, J. , Griffiths, C. & Goodall, D. (2007) *Brincadeira livre na primeira infância: uma revisão de literatura*. National Children's Bureau, Londres, Reino Unido. <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/6686>
- Saraiva, L., & Barreiros, J. (2009). Os contextos de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e o desenvolvimento motor: Uma proposta de análise multivariada. In L.P. Rodrigues, L. Saraiva, J. Barreiros, & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em*

- desenvolvimento motor da criança II* (pp. 225-231). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de Direção Geral
- Silva, I.P. (2017). *Desenvolvimento e características Empreendedoras em crianças. Que relação? [Tese de Doutoramento em Estudos da criança- Especialização em educação Física. Lazer e Recriação.] Universidade do Minho*
- Silva, I., Pereira, B., Silva, A. (2018). *Desenvolvimento Motor e Assunção do Risco. Um estudo realizado com crianças no recreio escolar*. In, P. Rodrigues, A. Rebole, F. Vieira, A. Dias, L. Silva (Coord). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança*. Coleção Horizontes Pedagógicos (pp.41-46). Lisboa: Edições Piaget. ISBN: 978-989-759-121-1
- Silva, I., Pereira, B., Rodriguez, E. (2020). *Recreios promotores do recreio da criança?* In: Oliveira, Evandro Salvador Alves & Cunha, António Camilo (org.). *Educação Física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos, 95-106*. Navegando Publicações. [DOI: 10.29388/978-65-81417-14-7](https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7)
- Silva, M. C., Sarmento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...* In T. Sarmento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora
- Silva, I. P.; Silva, A. I.; Pereira, B. O. (2020) *Como se relacionam as crianças em contexto de jogo? um estudo realizado em crianças do 1º ciclo*. Revista Espaço Pedagógico Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11430>
- Silva, M., & Brito, A. (1994) *Estudo da Influência da densidade de espaço no comportamento motor interativo em crianças de 7 a 9 anos em situações de jogo livre*. *Ludens*. Lisboa: FMH. 14(1), 29-34

- Smarter Scotland Scottish Government; *Learning and Teaching Scotland*. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Education Scotland.
- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed Editora.
- Stroobants, H. (2020). *Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-compecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>
- Ulrich. D.A. (2000). *Test of Gross Motor Development*. 2nd ed. Austin, Tx: Pro-Ed
- Vargas, A. R. B., 2023 Aprender na Educação de Infância: A importância das interações e da cooperação entre crianças em grupos heterogêneos. [Tese de Mestrado Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal] Repositório IPS-ESSE <http://hdl.handle.net/10400.26/46944>
- Zahner, L. & Dossegger, A. (2004). Motor Activity- the Key to Development in Childhood. In Dossegger, *Active Childhood- Healthy Life*, (pp.41-86). Institute for Exercise and Healthy of Basle