



ANDREIA FILIPA COELHO
TURÍBIO
N.º 210139002

BRINCAR E JOGAR:

A importância do desenvolvimento
motor na Educação de Infância

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana de Fátima da
Costa Pereira

OUTUBRO 2023

Constituição do Júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Cristina Ferreira Santos Correa Figueira

Arguente: Professor Doutor Luís Filipe Moutinho Leitão

Orientador: Professora Doutora Ana de Fátima da Costa Pereira

AGRADECIMENTOS

O término deste projeto de investigação significa mais uma etapa concluída. Agora mudam-se as metas e expectativas para novas conquistas. Mas isto é apenas o começo. O começo de um longo caminho como futura profissional da área da educação.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, em especial aos meus pais e irmão, por todo o apoio, por nunca me deixarem desistir dos meus objetivos e por serem a base estrutural do meu crescimento.

A todas as minhas amigas e colegas por me incentivarem a continuar.

À pessoa especial que conheci no final desta jornada, um muito obrigada por teres acreditado em mim de forma incansável.

Aos professores que fizeram parte deste percurso, o meu sincero agradecimento, em especial à minha orientadora, Professora Ana de Fátima Pereira, que são, sem dúvida, referências para a minha vida profissional.

E, por fim, não poderia deixar de agradecer às educadoras cooperantes por partilharem comigo as suas práticas, experiências e conselhos, que me ajudarão enquanto futura educadora de infância, e às crianças e respetivas famílias pelo carinho durante o meu estágio.

“Sabes aquela decisão que estás postergando?

Pois bem, ela tem de ser tomada hoje.”

(Joel Jota, 2023)

RESUMO

O tema deste relatório do projeto de investigação é a importância do desenvolvimento motor na Educação de Infância e tem como principal objetivo compreender como podemos promover o desenvolvimento motor através do brincar e jogar, em contexto de creche e jardim de infância.

No que diz respeito à metodologia utilizada, esta parte de uma investigação qualitativa que se insere numa metodologia de investigação-ação. Assim, tornou-se essencial a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a análise documental e os inquéritos por entrevista às educadoras cooperantes.

O tratamento e análise da informação recolhida permitiram compreender as conceções das educadoras e adequar as propostas de intervenção realizadas aos interesses e necessidades dos grupos de crianças.

Das intervenções implementadas foram selecionadas duas em contexto de Creche e duas em contexto de Jardim de Infância, tendo em conta a sua relevância para a elaboração deste projeto de investigação. Estas permitiram-me proporcionar momentos de brincadeiras e jogos com o objetivo de promover o desenvolvimento motor das crianças.

É de salientar que este estudo permite compreender a importância do desenvolvimento motor nas crianças, aliando-o ao jogo e à brincadeira. Além disso, como as atividades foram realizadas durante o período da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019), o impacto do desenvolvimento motor na promoção da qualidade de vidas das crianças foi positivo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Motor; Brincar; Jogar; Papel do/a educador/a; Creche; Jardim de Infância.

ABSTRACT

The theme of this research project report is the importance of motor development in Early Childhood Education and its main objective is to understand how we can promote motor development through play and games in a nursery and kindergarten setting.

As far as the methodology used is concerned, this is part of a qualitative investigation that is part of an action-research methodology. Observation, field notes, multimedia recordings, documentary analysis and interviews with the cooperating educators were therefore essential.

Processing and analyzing the information gathered allowed us to understand the teachers' conceptions and adapt the intervention proposals to the interests and needs of the groups of children.

Of the interventions implemented, two were selected in the Nursery context and two in the Kindergarten context, based on their relevance to this research project. These allowed me to provide moments of play and games with the aim of promoting children's motor development.

It's worth noting that this study allows me to understand the importance of motor development in children, combining it with play and games. Furthermore, since the activities were carried out during the COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) period, the impact of motor development on promoting the children's quality of life was positive.

Keywords: Motor Development; Play; Role of the educator; Daycare; Kindergarten.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1.....	12
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1. Conceitos do desenvolvimento motor	12
1.2. Fases do desenvolvimento motor.....	13
2. O comportamento lúdico-motor e social da criança.....	14
3. O jogo e o desenvolvimento motor na infância.....	16
4. O impacto da pandemia COVID-19 no desenvolvimento motor das crianças....	18
CAPÍTULO 2.....	21
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
1. Paradigma interpretativo e a investigação qualitativa	21
2. Investigação-Ação.....	23
2.1. Procedimentos de recolha de informação	25
2.2. Tratamento dos dados	29
CAPÍTULO 3.....	30
CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS	30
1. Contexto de Creche - Instituição A.....	30
1.1. Instituição.....	30
1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	31
1.3. Equipa pedagógica	32
1.4. Grupo de crianças.....	33
1.5. Organização da rotina.....	34
1.6. Organização do espaço e materiais	36
2. Contexto de Jardim de Infância - Instituição B	37
2.1. Instituição.....	37
2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	38
2.3. Equipa Pedagógica	38
2.4. Grupo de crianças.....	39
2.5. Organização da rotina.....	40

2.6. Organização do espaço e materiais	41
CAPÍTULO 4.....	43
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
1. Intervenção em contexto de Creche (Instituição A)	43
1.1. Exploração das caixas (<i>Apêndice I</i>)	43
1.2. Sessão de movimento (<i>Apêndice J</i>)	46
1.3. Balanço das intervenções em contexto de Creche	48
2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância (Instituição B)	50
2.1. “O Menino que Colecionava Palavras” (<i>Apêndice K</i>).....	50
2.2. Jogo do Pescador (<i>Apêndice N</i>).....	51
2.3. Balanço das intervenções em contexto de Jardim de Infância	52
3. Conceções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Entrevista.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
LEGISLAÇÃO	62
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	62
APÊNDICES.....	63
<i>Apêndice A - Planta da Sala de Berçário da Instituição A</i>	63
<i>Apêndice B - Planta da Sala Rosa da Instituição A</i>	63
<i>Apêndice C - Planta da Sala Lilás da Instituição A</i>	64
<i>Apêndice D - Planta da Sala dos Descobridores da Instituição B</i>	64
<i>Apêndice E - Guião do inquérito por entrevista às educadoras cooperantes</i>	65
<i>Apêndice F - Transcrição da entrevista à educadora cooperante A</i>	66
<i>Apêndice G - Transcrição da entrevista à educadora cooperante B</i>	70
<i>Apêndice H - Análise das conceções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao inquérito por entrevista</i>	73
<i>Apêndice I - Planificação da Intervenção “Exploração das caixas”</i>	76
<i>Apêndice J - Planificação da Intervenção “Sessão de movimento”</i>	77
<i>Apêndice K - Planificação da Intervenção “O Menino que Colecionava Palavras”</i> ...	78
<i>Apêndice L - História elaborada para a atividade de Educação Física</i>	80
<i>Apêndice M - Registos fotográficos da intervenção “O Menino que Colecionava Palavras”</i>	81
<i>Apêndice N - Planificação da Intervenção “Jogo do Pescador”</i>	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do jogo infantil (Adaptado de Neto, 2004)	17
Figura 2 - Crianças sentadas na área do tapete a ouvir a história.....	44
Figura 3 - "O Coelho que Sabia Ouvir" de Cori Doerrfeld.....	44
Figura 4 - Momentos da exploração das caixas de cartão	45
Figura 5 - Livro "As mais belas Fábulas de La Fontaine" reescritas por Stefania Leonardi Hartley	46
Figura 6 - Crianças sentadas a ouvir a história "A doninha no celeiro.....	47
Figura 7 - Explicação e exemplificação do circuito.....	47
Figura 8 - Exemplos das crianças a realizarem o circuito	48
Figura 9 - Exploração feita pelas crianças após a sessão.....	48
Figura 10 - Livro "O Menino que Colecionava Palavra" de Peter Hamilton Reynolds..	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Organização dos diferentes momentos de estágio.....	30
Tabela 2 - Rotina do 1.º momento de estágio	35
Tabela 3 - Rotina do 3.º momento de estágio	35
Tabela 4 - Rotina do 2.º e 4.º momento de estágio	40
Tabela 5 - Síntese das quatro atividades realizadas nos contextos de estágio	43

INTRODUÇÃO

O presente relatório do projeto de Investigação-Ação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. Para a realização deste relatório foram mobilizados produtos desenvolvidos nas Unidades Curriculares de Seminário e Investigação e Projeto I e II, bem como reflexões elaboradas ao longo da licenciatura e mestrado.

Uma das principais motivações para a escolha do tema de investigação deve-se ao meu interesse pessoal por esta área, dado que a motricidade faz parte de todo o desenvolvimento humano e, que na maioria das vezes não é considerada uma aquisição fundamental no processo de aprendizagem. No entanto,

As crianças de todas as idades têm uma necessidade intrínseca de movimento (...). Como tal, é absolutamente indispensável incluir espaços e materiais que apoiem as tarefas e movimentação que as crianças procuram dominar (...). Para que tenham oportunidades de experimentar todos estes movimentos, há que pensar nas modalidades através das quais o meio pode proporcionar variedade em termos de escala, níveis múltiplos e locais para brincadeiras ativas e também calmas." (Post & Hohmann, 2011, p. 119)

Além disso, a escolha da temática parte da minha curiosidade em aprofundar o meu conhecimento sobre a importância do desenvolvimento motor na educação de infância e também desenvolver um olhar atento durante os momentos de estágio. Na Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância I, tive a oportunidade de estagiar 10 semanas em contexto de Creche, período durante o qual verifiquei a existência de uma situação-problema: durante as brincadeiras espontâneas, as crianças demonstravam necessidade de subir às mesas, ir para debaixo das cadeiras, colocar caixas na cabeça, entre outras. Tentei, então, perceber como é que a educadora promovia e desenvolvia a motricidade com as crianças. Perante esta situação-problema, surgiu a seguinte questão de investigação: "como pode o/a educador/a promover e desenvolver a motricidade em contexto de Creche e Jardim de Infância?". No entanto, em diálogo com a com a orientadora, Ana de Fátima Pereira, senti a necessidade de direcionar o tema do projeto, que passou ser: o jogo como recurso educativo no desenvolvimento motor na Educação de Infância - Perícia e Manipulação. Posteriormente, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância II, estive 10 semanas em contexto de Jardim de Infância, onde me deparei com uma realidade diferente, as crianças passavam a maior parte do tempo a brincar, mas precisavam de desenvolver o trabalho em grupo. Assim, à medida que o projeto de investigação se foi

desenvolvendo, senti a necessidade de reajustar novamente o tema para incluir o brincar e o jogar, que são extremamente importantes para as crianças.

Todos estes pontos-chave culminaram no tema do relatório de investigação – Brincar e Jogar: a importância do desenvolvimento motor na Educação de Infância – que deu origem à minha questão de investigação **“como promover o desenvolvimento motor através do brincar e jogar na Educação de Infância?”**, tema transversal aos dois contextos de estágio (Creche e Jardim de Infância), na medida em que a motricidade promove o desenvolvimento motor global e fino da criança. Importa salientar que a motricidade é um dos principais promotores para o desenvolvimento de competências escolares, sociais e de bem-estar, o que significa que o desenvolvimento da motricidade nas crianças é fundamental para as aprendizagens que esta vai realizando ao longo do seu percurso escolar. Tendo em conta que, “O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43).

Deste modo, os objetivos da minha Investigação-Ação são os seguintes:

- Compreender como se processa o desenvolvimento motor da criança;
- Compreender a importância do brincar no desenvolvimento motor da criança;
- E compreender a importância do jogar no desenvolvimento motor da criança.

De modo a responder à questão de investigação, o presente documento encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado de *Enquadramento Teórico*, é apresentada a fundamentação teórica que sustenta esta investigação, sendo que está subdividido em quatro subcapítulos. Nestes subcapítulos apresento as várias perspetivas sobre o desenvolvimento motor; as fases de desenvolvimento motor das crianças; a distinção entre brincar e jogo e por fim o impacto da pandemia COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) no desenvolvimento motor das crianças relacionando-o com o papel do/a educador/a.

No segundo capítulo, apresento a *Metodologia de Investigação*, destacando o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação, bem como os procedimentos de recolha e de tratamento de informação.

O terceiro capítulo, *Caracterização dos Contextos*, consiste na descrição dos dois contextos (Creche e Jardim de Infância) onde realizei os estágios e respetivas

intervenções. Neste capítulo são caracterizadas as instituições, os projetos, as equipes pedagógicas, os grupos de crianças, as rotinas e os espaços e materiais.

No quarto capítulo, designado de *Intervenção Pedagógica*, descrevo, interpreto e analiso as intervenções realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância, bem como faço um balanço das mesmas. Apresento também as concepções das educadoras cooperantes, com base na análise das respostas dadas aos inquéritos por entrevista.

No quinto capítulo, apresento as *Considerações Finais*, onde reflito sobre todo o processo de construção do projeto de investigação, bem como as dificuldades sentidas e das aprendizagens realizadas. É também neste capítulo que pretendo responder à minha questão de investigação e refletir sobre os principais contributos deste projeto, enquanto futura educadora de infância.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação, os documentos institucionais e os apêndices.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO¹

O presente capítulo está dividido em quatro subcapítulos principais, nos quais são apresentadas as informações teóricas relacionadas com a temática da investigação. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento motor, no qual explico o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No segundo, foco-me no comportamento lúdico-motor e social da criança. O terceiro centra-se no jogo e no desenvolvimento motor na infância. Por fim, o quarto e último capítulo está relacionado com o impacto da pandemia COVID-19 no desenvolvimento motor das crianças.

1. Conceitos do desenvolvimento motor

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Educação Física é referida da seguinte forma:

O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Numa perspetiva de construção articulado do saber em que a criança é sujeito da aprendizagem, a Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43)

Segundo Barreiros e Cordovil (2014), “O desenvolvimento motor é um conjunto das transformações do comportamento motor, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras, dos processos perceptivos envolvidos, e das atividades humanas” (p. 13).

Nesta perspetiva, Connolly (2000) refere que “o desenvolvimento motor é um fenómeno que permeia a vida de todas as pessoas; ele possibilita a realização de atos motores essenciais à vida diária não só por sua excepcionalidade, mas também por sua ubiquidade” (p. 6).

¹ O presente capítulo contém informação retirada do produto académico “Quadro Teórico de Referência”, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Além disto de acordo com Barreiros, Krebs e Cordovil (2014), existem duas grandes posições: a primeira direcionada para uma ótica maturacionista que defende que:

O organismo em desenvolvimento é entendido como um sistema essencialmente resultante de processos maturativos endógenos, fortemente determinantes de trajeto evolutivo individual, apresentando uma sequência invariante e modificações altamente previsíveis. O desenvolvimento depende, pois, da própria disponibilidade do organismo para se desenvolver. (p. 29)

De acordo com os mesmos autores, a segunda centra-se numa ótica interacionista e probabilista, na qual é referido que:

O desenvolvimento, pela sua complexidade, é extremamente dependente (...) de condições favoráveis que não exercem apenas uma influência passiva, mas com as quais o organismo estabelece uma interação. (...) Contudo, as transformações críticas do desenvolvimento podem ser encontradas com elevada probabilidade em certos momentos e a sequência de todo o processo é igualmente previsível. Nesta ótica, (...) mais dificilmente (...) se pode prognosticar o desenvolvimento sem uma imagem adequada do contexto em que ocorre. (Barreiros, Krebs & Cordovil, 2014, pp. 29-30)

Ainda, segundo estes autores, o Desenvolvimento Motor, atualmente pode ser entendido como o estudo da mudança a longo prazo, no entanto, continua a existir "(...) a necessidade de conceber uma teoria geral do desenvolvimento que incorpore elementos da biologia, da psicologia e de outras ciências cujo contributo parcelar é inquestionável" (Barreiros, Krebs & Cordovil, 2014, p. 52).

1.2. Fases do desenvolvimento motor

É importante referir que existe alguma dificuldade na divisão em fases ou estádios de desenvolvimento, visto que a "(...) dificuldade reside na definição do objetivo da compartimentação, na predominância dada a um ou a outro aspeto do desenvolvimento humana e, ainda, na escolha dos critérios a adotar sem cair na arbitrariedade ou subjetividade individual" (Barreiros, Cordovil & Neto, 2014, p. 53). Nesta linha, Erikson (1963, citado por Barreiros, Cordovil & Neto, 2014) optou "(...) pela noção de estádio como unidade coerente de desenvolvimento, atribuindo-lhe características de homogeneidade e de integração" (p. 53).

David Gallahue propôs um modelo de desenvolvimento motor em forma de ampulheta, no qual o desenvolvimento motor é considerado um processo sequencial que depende das interações que ocorrem entre a maturação e a aprendizagem das crianças (Barreiros & Cordovil, 2014).

Como tal, a ampulheta de Gallahue divide-se em 4 fases distintas:

A primeira fase é denominada de *Fase Motora Reflexa e de Movimentos Espontâneos* - inicia-se antes do nascimento (intrauterino) e prolonga-se até aos 12 meses. Tal como referem Barreiros, Cordovil e Neto citados por Barreiros e Cordovil (2014, p. 57), “Os movimentos reflexos constituem as primeiras formas estáveis de movimento que (...) resultam de respostas a estímulos específicos”.

A segunda é a *Fase Motora Rudimentar* - ocorre após o nascimento até aos 2 anos. E corresponde “(...) ao desaparecimento dos reflexos primitivos e ao incremento acentuado do controlo motor e ao ajustamento contextual do comportamento” (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 59), ou seja, a criança começa a ter controlo dos movimentos básicos que garantem a sua autonomia.

A terceira diz respeito à *Fase Motora Fundamental* - integra idades entre os 2 e os 7 anos. Segundo Barreiros e Cordovil (2014), é nesta fase que ocorrem “(...) as primeiras escolhas conscientes do rumo de desenvolvimento” (p. 59).

E por último, a *Fase Motora Especializada* - inicia-se por volta dos 7 anos até à idade adulta e prolonga-se pela vida fora. Esta fase “(...) distingue-se pela aplicabilidade dos comportamentos a contextos muito específicos de aplicação (...)” (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 60). Isto significa que o movimento especializado está relacionado com a criação de habilidades desportivas e de movimentos mais específicos e complexos.

Durante a infância, o brincar e o jogar são comportamentos apelativos “(...) para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (Neto, 2003, p. 5).

2. O comportamento lúdico-motor e social da criança

Brincar é um conceito bastante complexo e de acordo com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e a Convenção sobre os Direitos da criança, todas as crianças têm o direito a brincar, mais concretamente, no princípio 7.º da Declaração é salientado que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas (...)” (DGE, 1959, p. 2). Além de que, no artigo 31.º da Convenção está

evidenciado que a criança tem “(...) o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade (...)” (DGE, 1989, p. 22).

Ambas as ideias se centram na importância do brincar e no valor que as brincadeiras têm no bem-estar, na saúde física e mental e no desenvolvimento das crianças. Brincar é uma das actividades mais importantes para a criança. Permite-lhes contactar com o mundo e o que as rodeia, desenvolver capacidades auditivas, visuais e sensório-motoras e favorecer as interações, as relações sociais e os valores da sociedade. Ao brincar, as criança desenvolvem também as suas capacidades intelectuais, criatividade, imaginação, sentido figurativo e representativo. Podemos afirmar que brincar é a principal actividade da criança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “(...) brincar é a actividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) e também é caracterizada “(...) pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Winnicott (citado por Salomão, Martini & Jordão, 2007) afirma que a “(...) brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade” (p. 14). Ou seja, toda a brincadeira é a recriação e representação das situações vivenciadas pela criança no seu quotidiano. Nesta perspetiva, “A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (Salomão, Martini & Jordão, 2007, p. 14). Desta forma é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre os acontecimentos, as suas competências e as relações que ocorrem, o que consequentemente permite a tomada de consciência e a generalização.

Piaget (1896-1980, citado por Mendes & Portugal, 2019) definiu 3 tipos de brincar: o brincar prático (sensório-motor), o brincar simbólico (pré-operatório) e o brincar com regras (operações concretas). No entanto, Smith (2006, citado por Mendes & Portugal, 2019), acrescentou, ainda, o brincar construtivo (manipulação de objetos).

Nesta linha de pensamento, “(...) brincar é sobretudo uma actividade associada à ideia de liberdade de acção (...)” (Azevedo, Kooij & Neto, 2003, p. 102) e desta forma, a brincadeira está dividida em 4 categorias: a brincadeira solitária, a brincadeira paralela, a brincadeira associativa e a brincadeira cooperativa (Mendes & Portugal, 2019).

Neto (2020) defende que “o brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer lugar” (p. 23).

Neste sentido, nos contextos educativos, os/as educadores/as devem dar oportunidade às crianças para brincarem, uma vez que “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p. 37).

3. O jogo e o desenvolvimento motor na infância

O jogo é como uma forma de promoção de atividades, que permite a articulação de várias áreas de conteúdo. Segundo Huizinga (2000), o jogo é

uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (pp. 13-14)

Tal como referido, o jogo é utilizado como promoção de aprendizagens no sentido em que é exercido

(...) dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". (Huizinga, 2000, p. 24)

Desta forma, o jogo inicia-se quando a criança exprime a sua motivação e necessidade de explorar. As crianças ao jogarem estão a desenvolver experiências e a aprender a cooperar em equipa. Além de que, o jogo permite compreender “(...) a relação entre a ordem e desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais”.

De acordo com Kooij (citado por Neto, 2003), o jogo é muito importante no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no desenvolvimento cognitivo, emocional, social, bem como ao nível da criatividade, concentração e linguagem – aquisição de novo vocabulário.

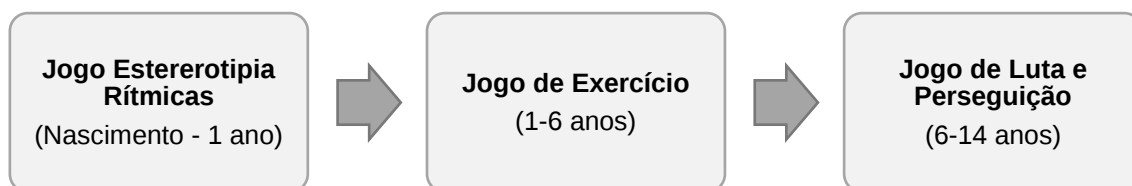
Segundo Neto (2003) existem 4 tipos de jogos: os *Jogos de Repetição*, nos quais a criança escolhe repetir a mesma ação. Os *Jogos de Imitação* onde a criança imita e

recria situações do quotidiano. Os *Jogos de Construção* ocorrem quando a criança constrói algo com significado. E os *Jogos de Agrupamento* quando a criança agrupa objetos e organiza-os de acordo com a representação do mundo real.

Neste seguimento, Neto (2004) afirma que existem 3 fases de jogo (Figura 1) que ocorrem tendo por base a faixa etária da criança.

Figura 1

Fases do jogo infantil



Nota. Adaptado de Neto (2004).

A primeira fase é o *Jogo de Estererotipia Rítmica* que são os movimentos grosseiros, como balançar os membros do corpo e dar pontapés sem qualquer intenção por parte da criança. Esta fase ocorre durante o primeiro ano de vida. Estes movimentos são controlados através da maturação neuromuscular da criança, permitindo desenvolver padrões motores na infância. (Neto, 2004). Segundo Zelazo (1983, citado por Neto, 2004), “A criança no final do 1.º ano de vida sofre uma acentuada transição cognitiva o que permite uma libertação progressiva do seu repertório estereotipado de comportamento” (p. 5).

A segunda fase relaciona-se com o *Jogo de Exercícios* que são os movimentos locomotores, posturais e manipulativos no ambiente de jogo que ocorrem até ao fim do primeiro ano de vida, que se vai desenvolvendo até aos 6 anos de idade (Neto, 2004). Esta fase é “(...) um momento de grande exaltação física e motora através de experiência envolvendo movimentos vigorosos de corrida, saltos, e manipulação e com um grande significado social e biológico” (Neto, 2004, p. 5).

A terceira fase diz respeito ao *Jogo de Luta e Perseguição* que ocorre entre os 6 e os 14 anos de idade e pode ser também intitulado de jogo de contacto e agilidade, de desordem. Desta forma, esta fase «(...) tem um significado biológico e social de grande importância no desenvolvimento de “rituais de passagem”(...)» (Neto, 2004, p. 5).

Importa, ainda, salientar que Piaget (1967, citado por Salomão, Martini & Jordão, 2007) classificou os jogos em 3 categorias com base nas 3 fases de desenvolvimento infantil. Os *Jogos de Exercício Sensório-Motor* (fase sensório-motora) surgem do nascimento

até aos 2 anos de idade. São exercícios de “(...) repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhos, pular, correr, etc” (Piaget, 1967, citado por Salomão, Martini & Jordão, 2007, p. 9). Os *Jogos Simbólicos* “faz de conta” (fase pré-operatório) ocorre dos 2 aos 5/6 anos de idade. São atividades de assimilação da realidade, ou seja, a criança reproduz situações do dia a dia (Salomão, Martini & Jordão, 2007). E por fim, os *Jogos de Regras* (fase das operações concretas) ocorre dos 7 aos 11 anos de idade. E é a existência de “(...) um conjunto de leis imposta pelo grupo, e seu descumprimento é normalmente penalizado (...)” (Salomão, Martini & Jordão, 2007).

Assim sendo, o jogo é um impulso natural da criança que permite a adaptação desta ao meio físico e social, isto é, “(...) o ambiente de jogo oferece à criança múltiplas oportunidades de experimentar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social” (Leitão, citado por Neto, 2004, p. 58).

4. O impacto da pandemia COVID-19 no desenvolvimento motor das crianças

Como sabemos a pandemia COVID-19 trouxe importantes desafios à sociedade e associado a estes existiu uma repercussão ao nível do desenvolvimento das crianças.

“Se anteriormente já tínhamos uma situação bastante preocupante de sedentarismo e inatividade física, devido a agendas muito preenchidas com atividades organizadas, estruturadas e formatadas, que impediam as crianças de terem espaço e tempo para brincarem livremente (...)” (Neto, 2020, p. 35). Com o início da pandemia, esta situação agravou-se com o encerramento das creches e escolas, o que consequentemente impediu o convívio das crianças entre pares e com as respetivas equipas pedagógicas. Estas limitações influenciaram assim o contacto físico e a socialização, o que condicionou o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças.

Segundo Neto (2020), nos últimos anos

(...) por os adultos não lhes permitirem brincar e brincar em liberdade, as nossas crianças estão a tornar-se totós, verdadeiros analfabetos a nível motor. Impedidas de se movimentarem livremente na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e a criatividade, as crianças de hoje estão cada vez mais (...) presas por uma literacia motora gritante. (p.23)

Isto significa que, se nos últimos anos já se tem sentido uma diminuição da atividade motora com a pandemia esta foi intensificada, uma vez que de acordo com os dados disponibilizados pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelos menos uma em cada sete crianças foi afetada ao nível da saúde mental e do seu bem-estar pelos confinamentos que, conseqüentemente teve impacto no desenvolvimento das crianças a nível motor.

Desta forma e como salienta Neto (2020), as crianças estiveram confinadas aproximadamente três anos e meio o que levou a terem poucas oportunidades de se movimentarem e explorarem o mundo que as rodeia.

Com a permanência em casa e a restrição das atividades ao ar livre houve um acentuado agravamento de alguns fatores - como o aumento do sedentarismo (elevadas horas de tempo sentadas), a inatividade física, o aumento do tempo de exposição ao ecrã, etc - que contribuíram para o excesso de peso, a obesidade e a literacia motora.

Outro fator importante de salientar centra-se no atraso da fala das crianças pelo uso das máscaras, como medida de prevenção à propagação do vírus. Esta obrigatoriedade revelou-se um obstáculo para as crianças, uma vez que não conseguiam visualizar as expressões faciais dos adultos e a forma como articulavam as palavras. Assim sendo, a diminuição da exposição à comunicação oral afetou o desenvolvimento da fala, da aprendizagem e da capacidade de pensamento abstrato, tendo impacto direto nas competências de socialização e interação das crianças.

Quando regressaram aos contextos de Creche e Jardim de Infância, as crianças revelaram uma necessidade intrínseca “(...) de despender muita energia e de brincar muito com os seus pares” (Neto, 2020, p. 23), ou seja, precisaram de um ambiente que lhes proporciona-se um novo significado ao seu desenvolvimento. No processo de construção do currículo cabe ao/a educador/a tomar decisões da sua prática, tendo em consideração a organização do tempo, a organização do espaço e materiais, o trabalho em equipa e o trabalho com as famílias, mas para isso é fulcral observar, registar, planear e avaliar. Neste sentido ao promover o desenvolvimento motor através do brincar e do jogo, o/a educador/a possibilita a interação entre as crianças que irá permitir “(...) o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º241/2001, p. 3). Além disto, promove a cooperação entre as crianças e estimula tanto a motricidade fina como a motricidade grossa destas. Assim, compete ao/a educador/a proporcionar um ambiente estimulante, disponibilizando os materiais adequados às necessidades e interesses do grupo, isto é, deve dar

oportunidade de as crianças explorarem o espaço e de desafiar as suas destrezas motoras.

Em suma,

É urgente que as escolas providenciem oportunidades para uma educação ambiental, através de espaços de aprendizagem com valor lúdico e de risco. A qualidade destes espaços escolares equivalerá à possibilidade de experiências de qualidade. (Neto, 2020, p. 141).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO²

Neste capítulo irei apresentar a metodologia que utilizei para a realização do meu projeto. Deste modo, primeiramente, irei fundamentar teoricamente o paradigma interpretativo bem como a investigação qualitativa. Posto isto, apresentarei os 6 procedimentos e instrumentos de recolha de informação que utilizei na minha intervenção, assim como o tratamento de dados.

1. Paradigma interpretativo e a investigação qualitativa

Antes de abordar a metodologia de investigação qualitativa é necessário mencionar, primeiramente, alguns aspetos sobre o paradigma interpretativo, no qual esta metodologia está inserida.

Segundo Guba (1990, cit. Aires, 2015), o paradigma interpretativo é “um conjunto de crenças que orienta a ação”, exigindo ao investigador um conjunto de questões e interpretações dos problemas específicos da sua investigação. Além disso, Bogdan e Biklen (1994), mencionam que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52).

Desta forma, o projeto de investigação no presente documento centra-se na metodologia de investigação-ação, tendo por base a investigação qualitativa e o paradigma interpretativo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é

(...) um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p. 16)

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características (pp. 47-51). Sendo estas:

² O presente capítulo contém informação retirada do produto académico “Fundamentação Metodológica”, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto I do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

1. *“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* - Os investigadores utilizam alguns instrumentos para os ajudar no momento da observação, como por exemplo, equipamento vídeo ou áudio ou bloco de apontamentos. Contudo, os dados são recolhidos através do contacto direto. Normalmente, os investigadores deslocam-se ao local de estudo, porque “(...) entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.
2. *“A investigação qualitativa é descritiva”* – Os investigadores qualitativos consideram que a descrição dos dados é fundamental para a investigação, seja através de palavras ou formato digital. O importante é que a análise respeite, “(...) tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”.
3. *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”* – Para os investigadores o processo é o foco de interesse da investigação e não os resultados, visto que, estes podem sofrer modificações. Para o investigador, o importante é compreender os dados recolhidos e analisados até se obter o produto final.
4. *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* – Os investigadores não recolhem os dados para confirmar ou infirmar hipóteses previamente contruídas, mas sim, através dos dados recolhidos. Ou seja, “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”.
5. *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* – Na investigação qualitativa, o significado é o mais importante. Os investigadores qualitativos pretendem compreender as diferentes perspetivas, tendo em consideração as experiências dos vários sujeitos em estudo.

Assim, tal como afirma Bogdan e Biklen (1994),

Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. (p. 47)

Isto significa, que cada investigador tem a sua forma de recolher os dados, “no entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de

investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Desta forma, para a elaboração do meu trabalho a metodologia de investigação adotada reuniu as diferentes etapas da investigação-ação para que fosse possível recolher um conjunto de dados e desta forma contribuir para uma discussão alargada dos mesmos.

2. Investigação-Ação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação “(...) é uma atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividade” (p. 292). Além de que, “académicos e investigadores profissionais investigam aspetos pelos quais nutrem interesse” (p. 292). Contudo, “fora do meio académico, as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social.” (p. 292). Desta forma, para estes dois autores, “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293).

Segundo Coutinho, et al. (2009), o que melhor caracteriza a investigação-ação “(...) é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). Coutinho, et al. (2009), apresentam ainda algumas das características da investigação-ação:

1. É participativa e colaborativa, visto que implica todos os intervenientes no processo. “O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.362).
2. É prática e interventiva, isto é, não se limita ao campo teórico e a descrever uma realidade, mas intervém nessa realidade. “A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.362).
3. É cíclica, ou seja, envolve uma espiral de ciclo, na qual as descobertas do início podem gerar possibilidades de mudança, que serão “(...) implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Coutinho, et al., 2009, p.362). Além de que, “(...) temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.362).

4. É crítica, dado que “(...) a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho (...), mas também, atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.363).
5. É auto-avaliativa, uma vez que “(...) as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, et al., 2009, p.363).

Além disto, a investigação-ação tem como objetivos: “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.363) e a “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1994, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.363).

Deste modo, para se concretizar a investigação-ação é preciso “(...) planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento das *práticas* acerca das suas práticas” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho, et al., 2009, p.363).

Outro aspeto importante de salientar, é que na investigação-ação existe

(...) um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. (Coutinho, et al., 2009, p.366).

Desta forma, esta foi a metodologia de investigação que utilizei para o meu estudo. Durante as minhas intervenções, observei as práticas das educadoras cooperantes, para perceber como era desenvolvido e se era desenvolvido o desenvolvimento motor através do brincar e/ou do jogar no contexto de Creche e Jardim de Infância. Além disso, intervi nos contextos – incentivando para o desenvolvimento motor através do brincar e/ou do jogar, realçando a sua importância para o desenvolvimento das crianças, sendo que esta é a minha questão de investigação, como já supracitado. Assim sendo,

(...) o processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo. Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há a necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar (...) todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo. (Coutinho, et al., 2009, p.366)

2.1. Procedimentos de recolha de informação

Segundo Aires (2015), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p.24).

Além disto, Aires (2015) refere que “as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas” (p.24). Assim, segundo Colás (1992, citado por Aires, 2015), no bloco das técnicas diretas ou interativas encontramos a observação participante, entrevistas qualitativas e histórias de vida, já no bloco das técnicas indiretas ou não-interativas temos os documentos oficiais (registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos, registos pessoais) e os documentos (diários, cartas, biografias).

Desta forma, na minha intervenção, utilizei algumas técnicas de recolha e análise de dados, sendo estas: a observação participante, as notas de campo, os registos multimédia – fotografias e vídeos, a análise documental e o inquérito por entrevista. Ao longo dos tópicos seguintes, irei explicitar cada um dos procedimentos e instrumentos de recolha de informação, como já salientados. Naturalmente, durante a implementação das atividades inicialmente propostas, fomos reajustando os procedimentos de recolha. Todos os esforços tiveram em consideração as alterações necessárias para a aplicação de uma metodologia de investigação consistente.

Importa realçar que durante a investigação procurei seguir e cumprir as questões de ética apresentadas por Bogdan e Biklen (1994). Neste seguimento, no início dos estágios, tive a preocupação de questionar as educadoras e solicitar o consentimento para a recolha de informação, captação de imagem e áudio das crianças.

Alderson (2004, cit. Fernandes, 2016) refere que “(...) a criança é informada acerca dos objetivos e dinâmicas da pesquisa, sendo-lhe solicitado o consentimento informado e tendo a possibilidade de influenciar a forma como decorre a sua participação” (p.762). Isto significa que, nos momentos de intervenção que realizei, visto que a criança é um sujeito de direito, dei a possibilidade aos grupos, tanto do contexto em Creche como do contexto em Jardim de Infância, de manifestar interesse em participar ou não nesta recolha de informações.

2.1.1. Observação participante

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), “(...) pode-se dizer que observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111), ou seja, nos estágios de intervenção tive como objetivo partir da observação, para conseguir ter uma melhor perspetiva do que estava a acontecer ao meu redor.

Assim, “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com as situações específicas” (Aires, 2015, p.24-25). Além do mais, “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler, 1994, citado por Aires, 2015, p.25). Isto é, como refere Aires (2015), “(...) não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto” (p.25).

Portanto, tal como mencionam Bogdan e Biklen (1994), durante os estágios, foi “(...) necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs a elaborar” (p.125).

2.1.2. Notas de campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), depois de cada observação, o investigador deve escrever sobre tudo o que aconteceu. “Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Desta forma, “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Dado que, “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo (...)” (p.150).

Sendo assim, este foi um dos procedimentos e instrumentos de recolha de informação que recorri, pela necessidade de registar as observações mais significativas, feitas ao longo dos estágios, relacionadas com a minha questão de investigação-ação.

2.1.3. Registos multimédia - fotografias e vídeos

Para Bogdan e Biklen (1994), este procedimento possibilita ao investigador rever e analisar os dados recolhidos, visto que “as fotografias dão-nos forte dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183).

Normalmente e de acordo com estes autores, “a utilização mais comum da câmara é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189).

Desta forma, ao reparar na dificuldade que senti ao registar as observações no momento da ação, percebi que tinha de recorrer ao registo multimédia – fotografias e vídeo para me ajudar a complementar as notas de campo, que foram analisadas à posteriori.

2.1.4. Análise documental

De acordo com Coutinho, et al. (2009), a análise documental “(...) centra-se na perspetiva do investigador e implica um pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p.373).

Deste modo, no decorrer dos estágios de intervenção, sempre que possível visualizei os documentos associados à temática do meu projeto de investigação, como também li os documentos referentes aos contextos, como por exemplo, os projetos pedagógicos das instituições e/ou os projetos educativos das salas (Creche e Jardim-de-Infância).

Além do mais, esta técnica segundo Aires (2011), pode “(...) desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses (...)” (p.42).

2.1.5. Inquérito por entrevista

Segundo Carmo e Ferreira (2008), o inquérito por entrevista, normalmente, é realizado presencialmente com o entrevistado.

Para Amado e Ferreira (2017), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Assim, considerei que este inquérito se adequava a este projeto de investigação, pelo facto de ao entrevistar as educadoras cooperantes, conseguirei recolher informações que iriam permitir dar resposta à questão de investigação.

Além disso, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), através da entrevista é possível observar o comportamento do entrevistado e recolher informações mais específicas e confidenciais acerca do mesmo.

Desta forma e segundo Amado e Ferreira (2017), a entrevista que elaborei enquadra-se numa entrevista semiestrutura ou semidiretiva, dado que as questões que coloquei às educadoras cooperantes, constaram num guião criado previamente, no qual “(...) se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter (...)” (p.208). Para a elaboração da entrevista, tive de ter em consideração que “(...) a entrevista em investigação não se improvisa; pelo contrário, ela exige um elevado esforço de preparação” (Amado & Ferreira, 2017, p.213).

De acordo com Amado e Ferreira (2008), as questões que coloquei foram:

1. Abertas - “(...) possibilitando respostas nos próprios termos dos entrevistados e minimizando a imposição de respostas” (p.217).
2. Singulares – “(...) que não contenham mais que uma ideia (...)” (p.217).
3. Claras – “(...) o que leva à utilização de uma linguagem inteligível e que parta, quanto possível, do quadro de referência da pessoa entrevistada” (p.217).
4. E neutrais – “(...) não devem minar neutralidade com respeito ao que diz o entrevistado. Isto implica um ambiente tranquilo, de confiança, sem interrogatórios nem julgamentos” (Abeledo, 1989, citado por Amado & Ferreira, 2017, p.217).

Outro aspeto importante de salientar, é que no momento das entrevistas solicitei o consentimento das educadoras cooperantes para a gravação das mesmas, em áudio, para que, posteriormente, pudessem ser transcritas e analisadas (*Apêndice E*). As entrevistas tiveram como principais objetivos: conhecer as concepções, práticas e perspetivas das educadoras quanto à importância do desenvolvimento motor, com foco para o brincar e o jogo, tal como identificar dificuldades e estratégias para as colmatar, direcionadas essencialmente para pandemia COVID-19.

2.2. Tratamento dos dados

De acordo com Miles e Huberman (1994), “A análise de informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação direta, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais” (Miles & Huberman, 1994, cit. Aires, 2015, p.43). Visto que, “esta diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida” (Aires, 2015, p.43).

Desta forma, utilizei os vários procedimentos e instrumentos de recolha de informação, mencionados anteriormente, para me auxiliarem a seleccionar os materiais mais importantes para a investigação para que, posteriormente, analisa-se a informação recolhida previamente. Assim, após a recolha dos dados e do tratamento e análise de informação, pude dar continuidade ao projeto de investigação. Este processo requereu momentos de reflexão profunda sobre os resultados obtidos. A comparação com outros estudos no âmbito deste trabalho foram fundamentais. Perceber o contexto e enquadrar as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem foram premissas para projetar trabalhos futuros com mais qualidade indo ao encontro do desenvolvimento harmonioso das crianças. Sendo que,

O investigador cria, em primeiro lugar, o texto de campo ou notas de campo e, depois, documentos a partir destas notas. Enquanto intérprete, passa deste tipo de texto para o texto de pesquisa: notas e interpretações baseadas nas notas de campo. Este texto é, depois, recriado através de um documento de trabalho interpretativo que contém as primeiras tentativas de construção de sentido. (Van Maanen, 1988, cit. por Aires, 2015, p.52).

Nesta perspetiva, a técnica de tratamento de dados que utilizei na presente investigação foi a análise de conteúdo, uma vez que segundo Amado, Costa e Crusoé (2017) esta técnica evoluiu de um sentido descritivo e quantitativo, para um sentido inferencial e interpretativo. A análise de conteúdo, de acordo com os autores é uma técnica que deve seguir os critérios de objetividade, fidelidade e validade, tendo como objetivo comprovar e ilustrar teorias, e desenvolvê-las de raiz.

Relativamente às fases do processo de análise de conteúdo apresentadas por Amado, Costa e Crusoé (2017) e presentes no estudo, centram-se na definição da questão e dos objetivos da investigação; construção de um quadro teórico de referência; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa e categorização.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS³

No presente capítulo serão apresentados os contextos educativos, onde realizei os estágios de intervenção concretizados no âmbito das Unidades Curriculares Estágio em Educação de Infância I, Estágio em Educação de Infância II e Estágio em Educação de Infância III. A tabela 1, apresenta a organização dos diferentes momentos de estágio e distingue as instituições através de um critério de identificação, que respeitam a privacidade e o anonimato das instituições e dos respetivos recursos humanos.

Tabela 1

Organização dos diferentes momentos de estágio

Momentos de estágio	Ano letivo 2021/2022		Ano letivo 2022/2033	
	1.º Momento	2.º Momento	3.º Momento	4.º Momento
Contexto	Creche Instituição A	Jardim de Infância Instituição B	Creche Instituição A	Jardim de Infância Instituição B
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

1. Contexto de Creche - Instituição A

1.1. Instituição

A instituição A é uma instituição que se encontra rodeada de um espaço amplo, verde, uma zona residencial e está inserida numa localização de contexto socioeconómico médio-alto.

Este é um estabelecimento de ensino particular que iniciou a sua atividade em setembro de 1992, com as valências de Creche, Jardim de Infância e 1.ºCiclo do Ensino Básico. No ano seguinte, existiu a necessidade de alargar para a valência de 2.ºCiclo do Ensino Básico. Desta forma, em 2002, já englobava todos os Ciclos de Ensino (da Creche ao 3.ºCiclo do Ensino Básico).

³ O presente capítulo contém informação retirada do produto académico “Caracterização dos contextos”, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto II do 2.ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A instituição está organizada em dois pisos além dos espaços exteriores. No piso 0 funcionam, essencialmente, a Creche; o Jardim de Infância; a Bebeteca (espaço utilizado apenas pela Creche e tem como principal objetivo, ser um espaço que complemente as atividades desenvolvidas na sala como por exemplo dramatizações, sessões de movimento com ou sem música, exploração dos blocos de esponja, das bolas e dos materiais sensoriais, entre outros); o Espaço lúdico (espaço composto por um escorrega, um balancé e uma casinha de brincar); a sala Arco Íris (espaço utilizado pelo Jardim de Infância); o ginásio; a cozinha, o refeitório (espaço utilizado pelo Jardim de Infância); a secretaria, os Gabinetes de Direção Pedagógica, Financeira e Administrativa, a sala de atendimento aos Encarregados de Educação e a sala de reuniões de Creche e Jardim de Infância. No piso 1 funcionam as salas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico; o auditório; os Gabinetes de Coordenação e de Psicopedagogia; a sala dos professores; a biblioteca; a sala de música; a sala de informática e o refeitório. No espaço exterior existe um Campo de Futebol Court de Ténis; Campo de Basquetebol; Campo de Voleibol; um espaço de relvado e uma piscina coberta.

Relativamente à área da Creche, local onde realizei os dois momentos de estágio, esta encontra-se dividida em cinco salas: Sala Berçário (0-1 ano); Sala Rosa (1-2 anos); Sala Vermelha (1-2 anos); Sala Laranja (2-3 anos) e Sala Lilás (2-3 anos).

1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo de Escola desenvolvido na instituição pretende proporcionar “(...) um ensino diversificado e de alta qualidade, englobando uma educação pela diferença, pelos valores, pela tolerância e pela solidariedade”. Além disso, “Privilegia a participação dos pais e restante Comunidade na vida do colégio (...)” (Projeto Educativo de Escola – Instituição A), ou seja, o principal objetivo é educar as crianças num todo.

Relativamente aos Projetos Pedagógicos de Grupo que tive acesso no 1.º momento e 3.º momento de estágio, estes exibiam, ao longo dos projetos, o brincar e a importância da promoção do desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa), sendo que serão apresentados nos pontos à posteriori.

Segundo os Projetos Pedagógicos de Grupo da Sala Berçário/Rosa e da Sala Lilás, a instituição tem como referência pedagógica o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo que a educadora adapta as ideologias deste ao contexto onde está inserida. Desta forma e de acordo com os Projetos Pedagógicos, a educadora defende que a creche deve ser organizada de acordo com uma intencionalidade educativa muito

própria e valoriza temáticas como: a organização do ambiente educativo, a gestão do grupo, o desenvolvimento da autonomia e a construção de relações afetivas, favorecendo a colaboração com as famílias.

1.3. Equipa pedagógica

No 1.º momento de estágio a equipa pedagógica da Sala Berçário/Rosa⁴ era constituída pela educadora A e por 4 Ajudantes de Ação Educativa. A educadora licenciou-se em Educação de Infância e as Ajudantes de Ação Educativa possuem o curso de Ação Educativa.

Outro aspeto importante é que toda a equipa pedagógica realiza várias formações quer oferecidas pela própria instituição A (com recurso a profissionais da instituição A), quer no exterior da mesma (com recurso a estruturas formais de formação externa).

Além disto, através das conversas informais e das observações realizadas, foi notória “A construção de pontes eficazes de articulação entre os adultos da Sala Berçário/Rosa (...) para a excelência e coesão de todo o trabalho que se pretendeu (...) desenvolver. Visto que as crianças necessitam dessa coesão para se sentirem seguras” (Projeto Pedagógico de Grupo, Instituição A, p. 7), estivesse a educadora A presente ou ausente. Este aspeto deve-se ao facto de existir um trabalho de equipa baseado na “(...) cooperação, em que (...) coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto, a sua ação, que constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29).

Importa, contudo, sublinhar que não surgiu a oportunidade de presenciar reuniões da equipa pedagógica nem da equipa educativa. Todavia, a educadora A revelou que a equipa pedagógica realiza pequenas reuniões sempre que seja necessário e mensalmente têm uma reunião de planificação e avaliação.

Porém, a equipa pedagógica que acompanhou o grupo de crianças do 3.º momento de estágio sofreu uma ligeira alteração, sendo que esta passou a ser composta pela Educadora A e por 1 Ajudante de Ação Educativa.

⁴ A educadora A estava responsável tanto pela Sala Berçário como pela Sala Rosa.

1.4. Grupo de crianças

No 1.º momento de estágio, o grupo que constituía a Sala Berçário era composto por 6 crianças: 2 do género masculino e 4 do género feminino, com idades compreendidas entre os 4 e 12 meses de idade. No entanto, 2 dos elementos deste grupo já pertenciam à Sala Rosa, mas como esta já estava completa (não existiam vagas), as 2 crianças só transitaram para a Sala Rosa em janeiro, embora realizassem as atividades com os elementos do grupo desta última.

Ao nível das competências motoras, algumas das crianças já se sentavam, gatinhavam, manipulavam objetos e conseguiam permanecer de pé estando apoiadas a um objeto. Em contrapartida, outras ainda não se conseguiam sentar nem gatinhar, todavia observavam e apontavam para as outras crianças, adultos e objetos.

Em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa. (...) Isto permite-lhes investirem a sua energia na importantíssima tarefa da exploração sensório-motora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico. (Post & Hohmann, 2011, p. 61)

Relativamente ao grupo que constituía a Sala Rosa, este era composto por 13 crianças: 10 do género masculino e 3 do género feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 23 meses de idade, sendo que 9 elementos transitaram da Sala Berçário e 4 elementos realizaram a adaptação vindos de casa.

É importante salientar, ainda, que foi referido à equipa que entraria 1 criança do género feminino para realizar a adaptação à Sala Rosa, contudo, os pais não sabiam precisar quando seria essa entrada.

No que respeita às competências motoras, todas as crianças, desta sala, já adquiriram a marcha, no entanto, existiam três crianças em que esta aquisição era recente, o que revelou algum receio no início, embora já fossem capazes de dar alguns passos sem o auxílio de um adulto.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Grupo (2021/2022), “(...) as grandes necessidades incidem sobre a relação afetiva e o desenvolvimento global” (p. 8). Outro aspeto diz respeito à “(...) motricidade grossa com especial incidência no equilíbrio, na marcha e na manipulação de objetos. O início da motricidade fina, dá-se também nesta

idade, dependendo da maturidade de cada criança” (Projeto Pedagógico de Grupo, 2021/2022, p. 8).

Quanto ao grupo da Sala Lilás do 3.º momento de estágio, este era constituído por 17 crianças: 8 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade.

Neste grupo, 16 crianças já tinham frequentado a instituição A, na Sala Berçário e Rosa, sendo que 1 elemento veio de outra instituição, integrando o grupo no início de outubro.

Foi bastante visível a evolução das crianças no que concerne ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, linguagem e motor. De facto, ao nível das competências motoras, todos os elementos do grupo conseguiam sentar-se, andar, correr e comer de forma autónoma.

É ainda de salientar que, tanto no 1.º momento de estágio como no 3.º momento de estágio as crianças eram muito ativas, curiosas e meigas, participando sempre com grande entusiasmo e de forma ordenada quando lhes propunha que realizassem atividades de expressão motora.

1.5. Organização da rotina

A organização da rotina do grupo de crianças, tanto no 1.º momento de estágio como no 3.º momento de estágio, apesar de respeitar uma ordem era flexível e respeitava as necessidades de cada criança.

Neste seguimento, é importante que a criança tenha oportunidade, por meio das rotinas, de desenvolver uma conexão entre a noção de tempo e espaço, sendo que “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Desta forma, a educadora A planifica “(...) de forma flexível e centrada na criança o tempo de grupo.” e trabalha “(...) com os pais no sentido de tornar a chegada e a partida divertida e reconfortante” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

A rotina diária dos dois momentos de estágio estava organizada consoante a distribuição das atividades no tempo que o Movimento da Escola Moderna (MEM) privilegia, nas quais se desenrolavam os seguintes momentos distintos:

Tabela 2*Rotina do 1.º momento de estágio*

Horário	Rotina
9h00	Acolhimento
9h15/9h20	Reunião no tapete
9h35	Merenda da manhã
10h00	Brincadeira espontânea
10h20	Atividade estruturada
10h45	Higiene
11h00	Almoço
12h00	Repouso
15h00	Higiene + lanche + brincadeira espontânea
16h00	Retorno à família

Tabela 3*Rotina do 3.º momento de estágio*

Horário	Rotina
9h00	Acolhimento
9h20/9h25	Reunião no tapete
9h35	Merenda da manhã
10h00	Brincadeira espontânea ou atividade planejada
10h55	Higiene
11h15	Almoço
12h30	Repouso
15h00	Higiene + lanche + brincadeira espontânea
16h00	Retorno à família

Como se pode verificar na Tabela 2 e 3, nos dois momentos de estágio estive na presença de uma perspectiva que assentava na relação pedagógica – no *educare* (educuidar). Uma vez que, existia a preocupação da Educadora Cooperante A em cuidar e educar, não se limitando apenas aos cuidados básicos das crianças, ou seja, existia uma intencionalidade pedagógica, dado que todos os momentos da rotina das crianças são “(...) uma forma de desenvolver a relação pedagógica entre educador-criança, numa tentativa de promover o desenvolvimento da criança na sua relação com o mundo” (Dias, 2012, p. 16).

1.6. Organização do espaço e materiais

Durante os dois momentos de estágio foi fundamental os adultos manterem uma observação atenta para compreenderem que tipo de relação as crianças estabeleciam com os espaços e os materiais.

Tanto a Sala Berçário (*Apêndice A*), como a Sala Rosa (*Apêndice B*) e a Sala Lilás (*Apêndice C*) apresentavam os seguintes aspetos: uma janela de grande dimensão; um aquecimento central; uma ventoinha de teto; o pavimento e as paredes eram revestidas de material impermeável; o equipamento geral era de arestas arredondadas; um armário de material pedagógico com portas fechadas; vários armários sem portas que permitem o acesso das crianças; um espelho, onde as crianças podem desenvolver aos poucos o sentido de si própria; um tapete de atividades; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças.

A Sala de Berçário estava organizada em 3 espaços distintos: a sala de atividades e descobertas; a sala de berços (dormitório) e a copa. Sendo que, na sala de atividades existia: uma piscina de bolas; cadeiras altas de refeição com tabuleiro; dispunha de um muda fraldas e de um móvel com gavetas identificadas com os respetivos nomes das crianças.

Relativamente à Sala Rosa, no período do 1.º momento de estágio, esta ainda não se encontrava identificada por áreas. Contudo, na sala de atividades estavam disponíveis materiais qualitativos e quantitativos necessários à estimulação do desenvolvimento das crianças e que permitiam trabalhar os vários domínios. Existia, ainda, uma casa de banho, onde as crianças da Sala Rosa e Laranja realizavam a sua higiene.

Quanto à Sala Lilás, o espaço estava organizado em áreas devidamente identificadas através de imagens reais que permitia ao grupo reconhecer e realizar vários tipos de exploração: área polivalente, área da expressão dramática, área das construções, área da biblioteca e área dos jogos. A sala possuía, ainda, uma porta envidraçada de acesso à casa de banho, local onde eram feitos os cuidados higiénicos das crianças.

Segundo os Projetos Pedagógicos de Grupo, nos dois momentos de estágio, existem outros espaços de apoio: a Bebeteca e o Espaço Lúdico como já supracitados no ponto da descrição da instituição A.

Apesar das três salas estarem organizadas e equipadas de acordo com as faixas etárias das crianças, considero que existia a necessidade de criar mais desafios utilizando o

brincar e o jogo, com o objetivo de estimular a experimentação das habilidades motoras que, conseqüentemente, influenciaria a forma como as crianças se apropriariam das respectivas salas, uma vez que

Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência (...), não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. (Neto, 2020, p. 18)

Efetivamente, as crianças de ambos os momentos de estágio preferiam a área da “casinha”, os jogos de construção, os “bebês” e os animais. Também observei que os jogos de encaixe revelaram-se bastante atrativos, por representarem um desafio para as crianças. Ao explorarem o meio e os objetos as crianças envolviam-se e foram adquirindo conhecimentos, sentido crítico, respeito por si e pelo outro. Além de que, estas brincadeiras tornaram-se um estímulo para a criatividade, permitiram o desenvolvimento do raciocínio lógico, o desenvolvimento de competências espaciais, aprenderam a controlar o seu corpo e movimento e a conhecer os seus limites e dificuldades.

2. Contexto de Jardim de Infância - Instituição B

2.1. Instituição

A instituição B é uma instituição que pertence à Santa Casa da Misericórdia e é reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos e está localizada num contexto socioeconómico médio-baixo.

Este estabelecimento é composto por várias instalações: um recreio exterior; uma Ludoteca; três salas de Jardim de Infância (sendo que uma das salas tem um WC); uma sala polivalente e um refeitório. Além disto, dispõe dos seguintes serviços: acolhimento; cuidados de higiene; repouso; atividades sociopedagógicas e socioeducativa; atividades extracurriculares, visitas lúdico-pedagógicas; serviço de psicologia; apoio educativo especial e terapia da fala (serviço externo).

2.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

Tanto no 2.º momento de estágio como no 4.º momento de estágio não tive acesso ao conteúdo do Projeto Educativo da Instituição. Contudo, foi-me disponibilizado o Projeto Curricular de Grupo referente ao ano letivo 2021/2022, sendo que o mesmo não aconteceu com o Projeto Curricular de Grupo do ano letivo 2022/2023 por ainda se encontrar em construção. Perante este facto, considero que teria sido benéfico o acesso aos dois Projetos Curriculares de Grupo mesmo que um deles ainda não tivesse concluído, visto que

A construção e desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao grupo de crianças que, em cada ano, frequenta o jardim de infância inicia-se através da recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já frequentou, ou sobre as experiências de aprendizagem que as crianças vivenciaram no contexto familiar e/ou na creche. (p. 17)

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (2021/2022) são referidas as principais características nesta faixa etária ao nível do desenvolvimento motor como por exemplo:

A criança em idade pré-escolar revela-se muito ativa – corre, trepa, baloiça-se, salta (pés juntos e pé-coxinho). Começa a controlar cada vez melhor o seu equilíbrio e os movimentos tornam-se mais coordenados. A motricidade fina também se desenvolve, sendo capaz de começar a manusear corretamente utensílios de escrita e desenho, bem como tesouras. (p. 13)

Também, neste projeto está mencionado que a prática da Educadora Cooperante B assentava na fusão de três modelos pedagógicos, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna, o Currículo de Orientação Cognitivista e o Modelo Reggio Emília. Contudo, a equipa pedagógica acredita que “(...) a prática não pode ser baseada somente em filosofias teóricas estanques conduziremos a nossa ação pedagógica de forma aberta e com novas construções teóricas, de forma a poder dar resposta às necessidades e preferências de todas as crianças do grupo” (Projeto Curricular de Grupo, 2021/2022, p. 20).

2.3. Equipa Pedagógica

No 2.º momento de estágio, a equipa pedagógica era composta pela Educadora B e por 2 Ajudante de Ação Educativa.

Já a equipa pedagógica do 4.º momento de estágio sofreu uma pequena mudança, sendo que esta passou a ser constituída pela Educadora B e por 2 novas Ajudantes de Ação Educativa.

Em concordância com o Projeto Curricular de Grupo (2021/2022), o objetivo principal da equipa era “(...) promover o desenvolvimento global de cada criança, através de aprendizagens ativas, potenciando as capacidades individuais e do grupo, de forma flexível e segura. O respeito pelo ritmo de cada criança, assim como a sua individualidade” (p. 38).

2.4. Grupo de crianças

No 2.º momento de estágio, o grupo da Sala dos Descobridores era constituído por 24 crianças: 15 do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade. Das 24 crianças, 15 elementos permaneceram no mesmo grupo e 9 elementos transitaram da valência de Creche da instituição que pertence também à Santa Casa da Misericórdia.

No que respeita, ao grupo do 4.º momento de estágio, este continuou a ser composto por 24 crianças: 11 do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade. Das 24 crianças, 13 elementos permaneceram no mesmo grupo que no 2.º momento de estágio e 11 elementos transitaram para a Sala dos Descobridores.

Ambos os grupos de crianças se demonstraram sempre muito curiosos e interessados em realizar as atividades propostas. No entanto, existiam algumas competências que eram vistas como necessidades dos grupos. A necessidade de estreitar relações; na partilha com o outro, pelo que disputavam frequentemente entre si os brinquedos ou a atenção, originando alguns conflitos; movimentarem-se num espaço mais amplo, para saltarem, correr e interagir com os pares. Desta forma e como refere Neto (2020),

Se antes da pandemia já tínhamos um problema sério de falta de autonomia das crianças e liberdade para brincar (e confrontar-se com o risco e a adversidade), hoje em dia a situação está ainda pior a nível de desenvolvimento motor, emocional e social. (p. 23)

Tanto no 2.º momento de estágio quanto no 4.º momento de estágio, as crianças revelaram ter adquiridas as competências expectáveis para a sua faixa etária, porém considerei que era uma das áreas que devia ser dada uma maior importância, uma vez

que é crucial que as crianças desenvolvam práticas relacionadas com a expressão motora. Pelo facto de algumas crianças à quarta-feira, dia em que realizavam atividades de expressão motora, demonstraram alguma dificuldade na realização de ações motoras, como por exemplo: saltar com um pé, pontapear uma bola, lanchar e apanhar uma bola, etc.

Neste sentido, nas minhas intervenções, tentei utilizar outros espaços da instituição B e recorrer aos jogos de movimento e brincadeiras para promover o desenvolvimento motor, sobretudo ao nível da motricidade grossa.⁵

2.5. Organização da rotina

A organização da rotina, tanto no 2.º momento de estágio como no 4.º momento de estágio era uma rotina estruturada, flexível e tinha em consideração as necessidades e interesses de cada criança. De acordo com Silva et al. (2016),

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tarefas têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...). (p. 27)

Nesta sequência, a rotina diária dos dois momentos de estágio estava organizada da seguinte forma:

Tabela 4

Rotina do 2.º e 4.º momento de estágio

Horário	Rotina
7h30/8h30	Prolongamento da manhã
8h30/9h30	Áreas e atividades (Inscrições “Mostrar, contar e escrever” e marcação das presenças)
	Acolhimento/Planeamento (Plano do Dia e dia da semana)
9h30/10h45	Áreas e Projetos
10h45/11h15	Pausa (fruta) / Hora do Conto
11h15/11h55	Comunicações/Higiene
11h55/12h30	Almoço
12h30/14h45	Higiene/ Repouso
14h45/15h45	Higiene / Lanche / Higiene
15h45/16h00	Tempo de trabalho em interlocução

⁵ Dinâmicas apresentadas e analisadas no capítulo 4 – Intervenção Pedagógica.

16h00/18h30	Prolongamento da tarde Exploração livre
18h30/19h00	Prolongamento da tarde

Como apresenta a Tabela 4, a rotina diária dividia-se em 12 momentos, sendo que alguns variavam consoante o dia da semana. No entanto, existiam momentos que se repetiam todos os dias, como: o acolhimento, o tempo de exploração das áreas, o almoço, o repouso, a exploração do espaço exterior e a higiene.

2.6. Organização do espaço e materiais

Como apresenta o Projeto Curricular de Grupo (2021/2022),

(...) é fundamental que o espaço de sala esteja organizado por áreas, para que o grupo de crianças se torne cada vez mais autónomo na sua arrumação e, ao mesmo tempo se torne cada vez mais capaz de construir interações de qualidade a pares. (p. 28)

Desta forma e em articulação com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), tanto no 2.º momento de estágio como no 4.º momento de estágio, a Sala dos Descobridores encontrava-se organizada pelas seguintes áreas (*Apêndice D*): a área do Faz-de-Conta; a área da Matemática/Construções; a área das Ciências; a área da Oficina da Escrita; a área da Biblioteca e a área das Expressões Artísticas Plásticas.

As áreas enumeradas anteriormente, estavam “(...) identificadas com imagens reais e com o número de crianças por área (...), assim como inventários que permitem ao grupo o conhecimento prévio do que existe em cada área (materiais) e o que se pode fazer em cada uma.” (Projeto Curricular de Grupo, 2021/2022, p. 28).

Com base neste aspeto, considero que o facto de a sala estar organizada por áreas influenciou, de forma indireta, a brincadeira das crianças tornando esta mais direcionada, contudo pelas observações realizadas sinto que a equipa pedagógica tentou dar liberdade ao grupo de explorar as áreas de forma livre (brincadeira espontânea). Visto que

Quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano. Brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das

estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental. (Neto, 2020, pp.15-16)

Nesta perspetiva, a área do Faz-de-Conta era um espaço bastante apreciado e escolhido por ambos os grupos de crianças, dado que podiam representar situações da vida real, nas quais era possível identificar que as crianças desempenhavam papéis de membros da família em ações do quotidiano. Ao brincar ao faz de conta, a criança exercita a imaginação, a capacidade de planear, interagir estabelecendo relações de socialização e expressar sentimentos, ajudando-a a compreender o mundo ao seu redor.

Quanto à qualidade e quantidade dos materiais, nos dois momentos de estágio, creio que eram suficientes para o número de crianças e, que se encontravam ao alcance destas, uma vez que podiam ir buscar os materiais conforme os seus interesses sem terem de recorrer à ajuda de um elemento da equipa pedagógica.

Importa, ainda, referir que a única mudança ocorrida ao nível da organização da sala e dos materiais do 2.º momento de estágio para o 4.º momento de estágio foi a disposição das áreas e respetivos materiais. Isto deveu-se ao facto de a Educadora Cooperante B considerar fulcral o envolvimento das crianças “(...) na construção da organização da sala, não só para permitir que se apropriem do espaço, mas também para se sentirem responsáveis por ele (...)” (Folque, 2018, p. 153). No sentido, em que “O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Além disto e para terminar existiam dois espaços: o espaço exterior e a Ludoteca que serviam de apoio para a exploração livre das crianças e para a realização de atividades direcionadas, essencialmente, para a promoção do desenvolvimento motor. Assim sendo, o espaço exterior era composto por um pavimento em borracha e por materiais que permitiam o desenvolvimento de capacidades motoras. E a Ludoteca era utilizada, habitualmente, para a aula de ginástica que ocorria todas as quartas-feiras, quando a meteorologia não era favorável.

CAPÍTULO 4

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, irei descrever e interpretar algumas das intervenções que realizei nos diferentes contextos de estágio, mais concretamente duas em contexto de Creche e duas em contexto de Jardim de Infância (Tabela 5). As intervenções selecionadas foram as que revelaram maior significado para mim, para os grupos de crianças como para as equipas pedagógicas, isto é, as que apresentaram uma maior pertinência para a construção deste projeto de investigação. Todas as intervenções foram planificadas e encontram-se apresentadas em apêndice.

Considero que foi a partir das observações diretas e participantes que consegui recolher as informações necessárias para realizar as planificações das atividades dos grupos. É importante referir, que as planificações foram flexíveis e dinâmicas, o que significa que durante o processo ocorreram algumas alterações, sendo que o meu objetivo era refletir após o desenvolvimento das atividades.

É de salientar que as minhas intervenções só foram possíveis, porque estabeleci um vínculo com as crianças e respetivas equipas pedagógicas, facilitando a integração e o contacto com estas, o que me permitiu ter uma postura ativa, dinâmica e confiança para refletir sobre todo o processo e possíveis melhorias a ter em conta numa próxima implementação.

Tabela 5

Síntese das quatro atividades realizadas nos contextos de estágio

Contexto	Intervenções
Creche (Instituição A)	Exploração das caixas
	Sessão de movimento
Jardim de Infância (Instituição B)	“O Menino que Colecionava Palavras”
	Jogo do Pescador

1. Intervenção em contexto de Creche (Instituição A)

1.1. Exploração das caixas (Apêndice I)

Como sabemos, as crianças desta faixa etária as crianças estão bastante interessadas em

(...) manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e “conversando” sobre as

coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. (Post & Hohmann, 2011, p. 148)

Esta atividade realizou-se no dia 20 de dezembro de 2021, durante a manhã e teve uma duração aproximada de 35 minutos. Participaram 13 crianças (8 do género masculino e 5 do género feminino) de um grupo de 17 crianças. Durante a intervenção tive como recursos humanos a educadora A, uma ajudante de ação educativa e eu própria (como estagiária).

Quando cheguei à instituição, organizei o espaço, começando por preparar as 7 caixas de cartão de diferentes tamanhos que tinham sido recolhidas previamente. Com a ajuda dos recursos humanos, mudámos as mesas e cadeiras de lugar, de modo a termos um espaço amplo da sala para a segunda parte da atividade.

Assim, a primeira parte da atividade foi realizada com as 13 crianças dispostas em forma de semicírculo na área do tapete (Figura 2). Comecei por contar a história “O Coelho que Sabia Ouvir” (Figura 3) enquanto mostrava as ilustrações.

Figura 2

Crianças sentadas na área do tapete a ouvir a história



Figura 3

"O Coelho que Sabia Ouvir" de Cori Doerrfeld



Durante a leitura da história, as crianças mantiveram-se tranquilas e pareciam estar atentas e interessadas, apontando para as ilustrações da obra.

Quando olhei, o G. e o N. estavam a apontar para as ilustrações ao mesmo tempo que contava a história. (Nota de Campo, 20 de dezembro de 2021)

Após a leitura da história, a segunda parte da atividade decorreu em toda a área da sala Lilás e consistiu na exploração das caixas de cartão (Figura 4). Nesta parte, mesmo sem intervir ativamente, as crianças exploraram as caixas e transformaram-nas naquilo que a sua imaginação permitiu, desde carros, barcos, comboios, camas, casas, casacos para o frio, etc..., exploraram as caixas passando por de baixo, por cima, entrando, saindo e empurrando os pares.

Figura 4

Momentos da exploração das caixas de cartão



No entanto, como só haviam 7 caixas de cartão disponíveis para 13 crianças, começaram a existir alguns conflitos na hora da partilha.

Ao observar a situação, decidi intervir e conversar com as duas crianças:

G. – Também quero... (Começou a chorar)

Eu (estagiária) – G. estás a chorar porquê?

G. – A caixa... (Apontava para M. e continuava a chorar)

Eu (estagiária) – G. mas se não temos mais caixas e se queres brincar também, o que tens de fazer?

G. – Pedir... (Pegou na minha mão e levou-me até à M.)

Eu (estagiária) – Sim, temos de pedir à M.! M. o G. também pode brincar com a caixa?

M. – Sim! (Deu um abraço ao G. e começaram a brincar juntos)

(Nota de Campo, 20 de dezembro de 2021)

Quando intervimos nesta situação, apercebi-me de que era essencial, uma vez que cabe ao/à educador/a fornecer todas as ferramentas para que as crianças possam brincar de forma pacífica, isto é:

Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as

acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio. (Post & Hohmann, 2011, p. 89)

1.2. Sessão de movimento (Apêndice J)

De acordo com Mena e Eyer (2014),

Crianças pequenas precisam de liberdade para se mover e experimentar uma variedade de formas de usar as habilidades que possuem. As atividades envolvendo os músculos grandes não podem ser reservadas apenas para os momentos ao ar livre, mas também devem ser estimuladas nos espaços fechados. (p. 146)

Posto isto, esta intervenção decorreu no dia 18 de outubro de 2022, durante o período da manhã e teve uma duração aproximada de 40 minutos, na qual participaram 13 crianças (7 do género masculino e 6 do género feminino). Durante a intervenção, tive a educadora A e eu própria (como estagiária) como recursos humanos.

É de destacar que alguns minutos antes de transitarmos da sala Lilás para a bebeteca – local onde se desenvolveu a dinâmica – preparei o espaço com os materiais organizados de acordo com o percurso que seria realizado posteriormente. Assim, verifiquei que existiam recursos materiais suficientes para que a equipa pedagógica proporcionasse às crianças momentos de exploração (livre ou planeada), promovendo o seu desenvolvimento motor.

Deste modo, o ponto de partida da atividade foi a história “*A doninha no celeiro*” do livro “*As mais belas Fábulas de La Fontaine*” reescritas por Stefania Leonardi Hartley (Figura 5).

Figura 5

Livro “As mais belas Fábulas de La Fontaine” reescritas por Stefania Leonardi Hartley



Durante a leitura desta (Figura 6), notei que o grupo demonstrou interesse e curiosidade em ouvir. Este aspeto foi evidente, pois as crianças permaneceram sentadas e atentas ao desenrolar da fábula. Tal como na atividade – *Exploração das caixas*, as crianças apontavam e falavam para as imagens do livro de acordo com o que estava a ser dito.

Eu (estagiária) – “Era uma vez uma doninha que já não comia há muito tempo e que, por isso, tinha a barriga a dar horas.” (Neste momento as crianças apontaram para a barriga da doninha ilustrada no livro). (Nota de Campo, 18 de outubro de 2022)

Figura 6

Crianças sentadas a ouvir a história "A doninha no celeiro



Após a leitura da fábula, passei a explicar o circuito, dando algumas indicações (Figura 7).

Eu (estagiária) – Para ajudarmos a doninha vamos ter de passar por três obstáculos. Primeiro teremos de saltar de arco em arco. Depois passar por de baixo do túnel como fez a doninha e para terminar chutar a bola. (Nota de Campo, 18 de outubro de 2022)

Figura 7

Explicação e exemplificação do circuito



Seguida da exemplificação, as crianças realizaram o circuito à vez, de forma ordenada (Figura 8). De sublinhar que, enquanto uma criança realizava os exercícios, o restante grupo continuou sentado à espera da sua vez e aplaudiu-a quando esta terminava.

Figura 8

Exemplos das crianças a realizarem o circuito



No final da sessão, dei a liberdade ao grupo de explorar os blocos esponjosos, fazer construções com os mesmos e explorar as estruturas da bebeteca. Porém, as crianças preferiram continuar a realizar os exercícios que já tinham feito e até acrescentaram mais materiais para dificultar o percurso (Figura 9). Portanto,

As crianças envolvem-se de forma espontânea com os outros e com os objetos à sua volta (...). Embora estes sejam momentos de interação também com os adultos, é importante que seja a criança a tomar a iniciativa, aprendendo que ela tem capacidade para responder aos seus interesses e perguntas e para resolver os problemas que lhes suscitam o questionamento no contexto da sala (...). (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 24)

Figura 9

Exploração feita pelas crianças após a sessão



1.3. Balanço das intervenções em contexto de Creche

Como sabemos, as crianças nesta fase de desenvolvimento (contexto de Creche) necessitam de diferentes explorações e atividades que estimulem a curiosidade e o ímpeto exploratório (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Ambas as intervenções foram planeadas e contaram com o apoio dos recursos humanos durante o seu desenvolvimento. É fundamental que o/a educador/a “Adaptar-se, com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 22). Neste sentido, foi

preciso compreender os momentos que devia ou não intervir, mas nunca descurando a importância de interagir com as crianças durante o brincar.

Ao longo das intervenções, senti

(...) a necessidade de dar espaço à criança para esta teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo. (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 69)

Em termos de dificuldades, nem sempre foi fácil gerir os materiais disponíveis dado o número de crianças presentes. Porém, em diálogo com as crianças, tentámos encontrar uma solução, como referi na atividade – *Exploração das caixas*.

Estas intervenções foram desenvolvidas com o intuito de alargar as experiências das crianças, interagindo com elas e utilizando o brincar e jogar para promover aprendizagens significativas ao nível do desenvolvimento motor. Com base em

(...) que o brincar e ser ativo melhora as funções executivas, a linguagem, a integração e discriminação inter e intrassensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, a execução de tarefas complexas, etc., contribuindo para a formação de adultos mais saudáveis ao longo da vida e com potencial cerebral bem desenvolvido. (Neto, 2020, p. 41)

Em síntese, segundo a educadora A “(...) apesar de enquanto grupo demonstrarem interesse nas explorações que realizaste, sinto que atribuíram mais significado a esta última que fizemos no espaço de exploração motora”. No entanto, “(...) enquanto grupo eles valorizaram muito as explorações que realizaste (...)”, no sentido em que “(...) as crianças atribuíram um significado diferente do que o ano passado.” De realçar que no ano letivo anterior, apesar de ter feito observações importantes, não considerei as intervenções relevantes para o projeto, pois as crianças ainda não tinham maturidade nem idade para realizarem brincadeiras e jogos em grande grupo.

Considerei que estas intervenções foram muito enriquecedoras, tanto para mim, como para as crianças e para a equipa pedagógica, pois proporcionei novos ambientes e experiências. Jillian Rood (1996, p.21, citado por Post & Hohmann, 2011, p. 33) refere que “Se os bebés souberam que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo”.

2. Intervenção em contexto de Jardim de Infância (Instituição B)

2.1. “O Menino que Colecionava Palavras” (Apêndice K)

Formosinho e Formosinho (2013) referem que

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem. A escuta (...) deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (...). (p. 30)

Assim, esta atividade surgiu de um trabalho solicitado na Unidade Curricular Didática do Português e das Expressões do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e teve como objetivo planificar uma tarefa integradora, que englobasse as áreas do Português, da Educação Física e da Educação Artística (Apêndice K).

Por isso, irei focar-me na 2.ª parte da planificação, que diz respeito à componente da Educação Física. A atividade teve como indutor o livro “O Menino que Colecionava Palavras” do escritor Peter Hamilton Reynolds (Figura 10).

Figura 10

Livro “O Menino que Colecionava Palavra” de Peter Hamilton Reynolds



Esta intervenção ocorreu no dia 18 de maio de 2022, durante a parte da manhã e durou aproximadamente 45 minutos. Participaram 19 crianças de um grupo de 24 crianças. Como recursos humanos, estive presente (como estagiária) e, pontualmente, uma das ajudantes de ação educativa.

Comecei esta parte da atividade lembrando as crianças da leitura do livro (Figura 10).

De seguida, realizei a primeira leitura da história que tinha preparado (Apêndice L). De ressaltar que esta história foi escrita com algumas das palavras que foram trabalhadas com as crianças na 1.ª parte – componente do Português.

Após a leitura da história, as crianças, com a minha ajuda, dividiram-se em quatro grupos. Posteriormente, intitulámos cada grupo com uma cor escolhida previamente pelas crianças na 1.^a parte que estavam representadas na obra trabalhada.

Depois da atribuição das cores (azul, vermelho, verde e rosa), cada grupo, seguindo as minhas instruções, realizou os exercícios solicitados (*Apêndice L*). Neste sentido,

As crianças mais, ou menos capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades (...). (Folque, Bettencourt, Ricardo, 2015, p. 22)

2.2. Jogo do Pescador (*Apêndice N*)

“Necessita-se urgentemente de espaço e tempo para o jogo nas nossas vidas, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade, visando um desenvolvimento sustentável em termos de saúde física e mental” (Neto, 2020, p. 45).

Esta intervenção ocorreu no dia 2 de novembro de 2022 e contou com a presença de 21 crianças. Teve uma duração aproximada de 20 minutos e os recursos humanos presente foram eu e outra estagiária⁶.

Desta forma, começámos por explicar e exemplificar ao grupo o que pretendíamos com a atividade. Após este momento, em conjunto com o grupo, elegemos a criança para ser intitulada de pescador, cuja função era apanhar os peixes que ficavam de fora da rede (arco) e as restantes crianças foram denominadas de peixes.

O jogo desenrolou-se da seguinte forma: eu e a outra estagiária, sempre que batíamos palmas, as duas equipas – pescador e peixes – tinham de correr pelo espaço e, quando parávamos, tinham de entrar nos arcos aos pares. De frisar que, como optámos por utilizar a estratégia do jogo das cadeiras, isto é, ir retirando arcos ao longo das jogadas, isso fez com que algumas crianças ficassem de fora, o que significa que se juntaram à equipa do pescador. A atividade terminou quando ficou apenas um par de peixes vencedor.

⁶ Durante o período de estágio correspondente ao ano letivo 2022/2023 em que estive 2 semanas em contexto de Jardim de Infância, tive a presença de outra estagiária. Tal foi acordado com as docentes responsáveis pela Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância II antes do início dos respetivos estágios.

2.3. Balanço das intervenções em contexto de Jardim de Infância

As duas atividades acima descritas, possibilitaram que as crianças interagissem com todos os elementos do grupo, o que permitiu compreender regras, saber ganhar e perder, negociar, cooperar e ouvir o outro. Para além disso, através do jogo podemos trabalhar todas as áreas de conteúdo.

Tal como referido ao longo do relatório, neste contexto senti que o grupo de crianças necessitava de jogos que integrassem as competências (cognitivas, sociais e emocionais), mas que o foco fosse a brincadeira e os jogos na realização das dinâmicas.

É de salientar que a intencionalidade educativa presente nas planificações possibilitou a observação e o registo, bem como “(...) atribuir sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

As intervenções foram planeadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Como refere Neto (2020), “Brincar (ou jogar) ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida” (p. 45), sendo por isso uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Penso que as maiores dificuldades durante as intervenções foram a gestão do grupo e do tempo. No entanto, estas são dificuldades que, a meu ver, estarão sempre presentes em educação de infância, uma vez que trabalhamos com crianças que necessitam da nossa atenção e investimento a 100% , de forma a proporcionar-lhes momentos de desenvolvimento e aprendizagem.

Como propostas de melhoria, na primeira intervenção, substituiria os cartões de identificação dos grupos por t-shirts, pois durante a atividade as crianças não conseguiam ter uma noção clara a que grupo pertenciam, e utilizaria novas estratégias para registar as observações, pois durante a dinâmica só estava eu (como estagiária) e uma ajudante de ação educativa, pelo que pontualmente foi bastante difícil gerir o grupo e fazer registos. Apesar de ter consciência que o registo permite “(...) contextualizar o que foi observado e situar essa informação no tempo (...)”, como “(...) facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Na segunda atividade, a proposta de melhoria centra-se na escolha dos pares antes do início do jogo, para que no decorrer do mesmo não existam conflitos entre as crianças na escolha do seu par.

Em suma, segundo a educadora B, “(...) existiu uma intencionalidade (...)” nas minhas intervenções e “(...) um cuidado de chegar a cada (...)” uma das crianças e em “(...) propor atividades diferentes (...)”, sendo que estas foram “(...) uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo (...)”. Assim, considero que as intervenções foram benéficas e que consegui atingir o objetivo de proporcionar atividades que promovessem o desenvolvimento motor das crianças através de brincadeiras e jogos.

3. Concepções das Educadoras Cooperantes – Análise e Interpretação das respostas aos Inquéritos por Entrevista

Para a realização deste projeto de investigação, como já foi referido no capítulo 2 - *Metodologia de Investigação*, recorri a um inquérito por entrevista para compreender as concepções das educadoras cooperantes acerca do tema do projeto.

Considero importante salientar que, embora houvesse um guião previamente elaborado (*Apêndice E*), ao longo das entrevistas foi dada liberdade de resposta às entrevistadas, havendo a necessidade de acrescentar perguntas para complementar as informações.

Desta forma, uma das questões incidiu na concepção das educadoras sobre brincar, tendo ambas mencionado que o brincar é fulcral para o desenvolvimento das crianças.

A educadora A afirmou que “(...) é importante o brincar e deixar as crianças ter o seu tempo de brincadeira livre (...)”, salientando que “(...) a brincadeira realmente pode ser estruturada como também, podemos deixar as crianças brincar livremente”. Refere ainda que é fundamental “(...) ter tempo (dentro da rotina da sala) para que as crianças possam ter (...) oportunidade e liberdade de também brincarem uns com os outros”. Segundo Post e Hohmann (2011), “(...) quando [proporcionamos] um ambiente envolvente confortável e materiais interessantes, o espaço para brincar atrai a curiosidade dos bebés e encoraja-os a interagir com as pessoas e os materiais” (p. 135).

A educadora B refere ainda que “Se a aprendizagem for feita através do brincar e das brincadeiras, esta torna-se mais significativa, pois a aprendizagem é lúdica, espontânea e natural”. Isto significa que “(...) o brincar fomenta a socialização, a motricidade, a linguagem, as aquisições matemáticas (...)”, permitindo que a criança tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento e, conseqüentemente, se desenvolva cognitiva, social, afetiva e fisicamente (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

Quanto à concepção das educadoras sobre jogo, ambas referiram que é necessário que as crianças tenham conhecimentos prévios e que compreendam regras, uma vez que existem limites em termos de espaço, tempo, o que podem ou não fazer.

Neste sentido, a educadora A afirma que em contexto de Creche “(...) ainda são pequeninos (...) se calhar se nós tentarmos numa semana repetir três vezes algum jogo, acredito que eles pela repetição consigam fazer, mas não consigo afirmar se compreendem o significado ou não”. Contudo, como sabemos, o jogo é um impulso natural da criança “(...) por exemplo quando eles imitam ou retratam alguma coisa veem em casa ou até mesmo a equipa da sala” estão a atribuir significado, ao qual podemos intitular de jogo simbólico que de acordo com Neto (2020) é “(...) entendido como uma forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis (faz-de-conta) (...)” (p. 38).

A educadora B já refere que “(...) o jogo pode estar relacionado com a competição havendo um vencedor e um vencido (...)”. Neste seguimento, o/a educador/a deve

(...) dialogar com as crianças sobre as competências motoras de cada uma, o modo como podem ser mobilizadas num trabalho de equipa, que permita também a interajuda entre os que são mais e menos capazes, tirando partido das situações que contribuem para a aceitação da diferença e a cooperação entre crianças. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 45)

No que respeita à questão sobre o modelo pedagógico utilizado, ambas as educadoras se orientam pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), adaptando as suas ideologias ao contexto onde estão inseridas. Esta abordagem assenta “(...) numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no trabalho/ processo de humanização que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, pp. 17-18).

A educadora A menciona que “(...) é um modelo que dá liberdade às crianças para elas poderem realmente explorar, para poderem ver explorar as suas curiosidades (...)” e que “(...) a partir das brincadeiras, das curiosidades que eles têm, nós conseguimos desenvolver outras áreas como a parte da comunicação, falar com eles durante as brincadeiras do que estão a fazer, do que querem saber, para irem atribuindo significado”.

A educadora B também é da mesma opinião e acrescenta que “(...) existe uma aprendizagem partilhada entre aquilo que é a vontade da criança e aquilo que é a nossa planificação (...)”. Neste sentido, “As crianças dependem de adultos atentos e capazes

de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente” (Portugal, 2013, p. 18). Salienta ainda que “A capacidade da criança em se movimentar é essencial para a sua interação com o meio em que vive, tanto físico como social” e que só devemos influenciar ou dirigir quando esta não é espontânea, natural e adequada ao espaço.

Na questão que pretendia compreender qual o impacto da pandemia COVID-19 no desenvolvimento motor das crianças.

A educadora A referiu que “(...) algumas crianças tiveram uma regressão (...)”, embora os pais durante os confinamentos tenham-se ajustado para que as crianças tivessem online com a equipa pedagógica.

No entanto, a educadora B realça que “(...) as crianças (...) tornaram-se mais reservadas (...) muito mais explosivas (...) acabavam por muitas vezes não saber brincar (...) se tornaram muito mais individualistas”. E como evidenciado no capítulo 1 - *Enquadramento teórico*, Neto (2020) afirma que “corpos que se mexem ativamente a brincar com autonomia e liberdade (...) obtêm e conquistam as condições fundamentais, no percurso do tempo, para criar cérebros ativos” (pp. 41-42) acrescentando, ainda que “(...) ser ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência” (p. 43).

Quando questionadas sobre as estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades do impacto da pandemia, as educadoras valorizaram o brincar, o jogar e o contacto com o espaço exterior. “A melhor solução é haver mais aulas ao ar livre (em espaços exteriores de recreio) e mais contacto com a Natureza, de modo a travar o contágio pelo vírus e a integrar as crianças no meio escolar” (Neto, 2020, p. 24).

A educador A refere que “(...) as crianças estavam muito sedentas de brincar umas com as outras, de socializar” e “(...) sabendo que através do brincar muitas são as potencialidades e competências que as crianças podem adquirir” uma das estratégias utilizada pela educadora foi deixar as crianças brincar livremente.

Na mesma linha de pensamento, a educadora B considera que “(...) era importante que eles tivessem contacto com tudo aquilo que era a natureza que eles tiveram privados durante aqueles meses”, assim sendo a exploração passou a ser desenvolvida no exterior, por exemplo realizavam-se jogos na rua – “(...) jogos de interação social (...) jogos de roda, jogos da macaca, gincanas, os próprios jogos de água (...)” – as refeições passaram a ser feitas na rua, entre outros. Isto mostra que, quando regressámos do

confinamento, foi importante a equipa pedagógica estar mais atenta “(...) às questões do afeto e do contacto corporal, que eram muito limitadas naquela altura”.

De acordo com a minha observação nos contextos de estágio, existe uma forte coerência entre as respostas dadas e a prática educativa das educadoras cooperantes - Creche (*Apêndice F*) e Jardim de Infância (*Apêndice G*), pois ambas estavam conscientes da importância do desenvolvimento motor das crianças através do brincar e jogar. Portanto, ao longo dos estágios, as educadoras não só proporcionaram às crianças momentos lúdicos, como também interagiram com elas durante esses momentos, tanto no espaço exterior como dentro da sala. Para além disso, deram liberdade às crianças para explorarem todas as áreas da sala, permitindo-lhes escolher as brincadeiras e jogos que queriam realizar. Para terminar, cabe ao/à educador/a conceber e desenvolver o respetivo currículo, “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (Decreto-Lei n.º241/2001, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo do projeto de investigação centra-se no balanço geral de todo o processo de investigação.

Importa recordar que a minha questão de investigação é “como promover o desenvolvimento motor através do brincar e jogar na Educação de Infância?”, à qual tentei responder.

É importante destacar alguns aspetos essenciais, tais como: “(...) o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 42). Para além disto, “O jogo e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas” (Neto, 2020, p. 17). Cabe, portanto, ao/a educador/a olhar para as crianças como agentes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e promover momentos de qualidade para as mesmas.

É através da organização da rotina, do espaço e materiais que o/a educadora mostra a importância das brincadeiras e jogos no desenvolvimento motor das crianças, pois é na forma como organiza a rotina e o espaço que podemos perceber quais as suas intencionalidades educativas.

Nesta linha de pensamento, penso que é fundamental dar voz às crianças, prestando atenção às suas necessidades e interesses. “A participação da criança na gestão cooperada do currículo (...) decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada na observação e comunicação com as crianças” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 25).

Relativamente às dificuldades sentidas, estas começaram pela escolha do tema, se seria o mais pertinente e transversal aos dois contextos de estágio, mas acima de tudo se iria ao encontro com os meus interesses. No entanto, quando o partilhei com as educadoras cooperantes, tive a certeza de que era a escolha certa.

Também de destacar que a observação, registo, planificação e reflexão foram os instrumentos base utilizados para desenvolver este projeto de investigação. Por outras palavras, para recolher informação e registá-la, precisei primeiro de observar. Após a observação e o registo, comecei a planear as intervenções, visto que já conhecia as características, os interesses e as necessidades das crianças. Mas depois de

implementar as intervenções, foi fundamental refletir sobre o processo e possíveis melhorias.

Considero que, inicialmente, me senti um pouco perdida no momento de refletir sobre as situações, mas, com o desenvolvimento do projeto, penso que melhorei a minha capacidade de selecionar as situações mais significativas sobre as quais queria refletir, de uma forma mais aprofundada, tentando estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Outras dificuldades sentidas foram a falta de tempo para implementar as intervenções, mas sobretudo para planejar intervenções adequadas à faixa etária das crianças. Neste sentido, tive a necessidade de pesquisar as fases de desenvolvimento das crianças, bem como possíveis atividades que poderia realizar com elas.

Apesar das dificuldades, ao escrever este relatório penso ter melhorado a minha capacidade de reflexão, pois comecei a compreender e a selecionar as dimensões com as quais me identifico e que pretendo implementar no futuro.

Ao estagiar em dois contextos distintos – Creche e Jardim de Infância – sinto que aprendi muito com as educadoras cooperantes, as ajudantes de ação educativa, as crianças e as respetivas famílias. Espero que a realização deste relatório de investigação tenha contribuído para melhorar os contextos de estágio onde estagiei e que tenha sido tão importante como foi para mim.

Termino este relatório referindo que, como futura educadora de Infância, tenho plena consciência de que é fundamental estar em constante evolução e aprendizagem, nunca desvalorizando o trabalho realizado, mas retirando dele aprendizagens e ferramentas que me permitiram evoluir, com a intencionalidade educativa de proporcionar momentos lúdicos com significado para o desenvolvimento das crianças. É neste sentido que pretendo centrar a minha prática na brincadeira e no jogo como promotores do desenvolvimento motor, garantindo “(...) capacidades e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). IIIª Parte - Técnicas de Recolha de Dados. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 205-290). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). IVª Parte – Procedimentos de análise de dados. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 299-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, N. R., Kooij, R. V., & Neto, C. (2003). Brincar: O Que Pensam os Educadores de Infância. Em C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 99-117). Faculdade de Motricidade Humana.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Edições FMH.
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento. Em J. Barreiros, & R. Cordovil, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 53-65). Edições FMH.
- Barreiros, J., Krebs, R., & Cordovil, R. (2014). Contributos teóricos para o estudo do Desenvolvimento Motor. Em J. Barreiros, & R. Cordovil, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 23-53). Edições FMH.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Connolly, K. (2000) Desenvolvimento Motor: Passado, Presente e Futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, 3, 6-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.

- Dias, D. P. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar Daniela%20Dias.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar%20Daniela%20Dias.pdf)
- Direção Geral da Educação. (1959). Obtido de Declaração Universal dos Direitos das Crianças: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Direção Geral da Educação. (1989). Obtido de Convenção sobre os Direitos da Criança: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf
- Fernandes, N. (2016). *Ética na pesquisa com crianças: ausência e desafios*. Revista Brasileira de Educação v.21 n.66 jul.-set. 2016.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender e aprender no Pré-Escolar*. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Movimento da Escola Moderna.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Huizinga, J. (2000). *Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural*. Editora Perspectiva.
- Kooij, R. V. (2003). O Jogo da Criança. Em C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Faculdade de Motricidade Humana.
- Leitão, F. R. (2003). Símbolo e Actividade Lúdica. Em C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 57-70). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mena, J. G., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche* (9.ª ed.). AMGH.
- Mendes, A. N., & Portugal, G. (2019). *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*. Universidade de Aveiro.

- Neto , C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Em C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto , C. (2003). *Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais*. Em C. Neto , *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2004). *Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2020) *Libertem as Crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Portugal, G. (2013). Promover a aprendizagem ativa em crianças dos zero aos três anos. Em B. Cohen , & L. Santos, *Bem-vindos ao nosso mundo: educação e cuidados para crianças até aos três anos* (Edição Especial de Infância na Europa ed., pp. 18-21). APEI.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento , G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.) ed.).
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4 ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salomão, H. A., Martini, M., & Jordão , A. P. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Obtido em agosto de 2023, de Psicologia: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- UNICEF. (2021). *Impacto da COVID-19 na saúde mental das crianças e jovens "a ponta do iceberg"*. Obtido em novembro de 2021: <https://www.unicef.pt/actualidade/noticias/situacao-mundial-dainfancia-2021-saude-mental/>.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I-A, n.º 241.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Projeto Curricular de Grupo - Instituição B (2021/2022). Setúbal.

Projeto Educativo de Escola - Instituição A (2021/2022). Setúbal.

Projeto Educativo de Escola - Instituição A (2022/2023). Setúbal.

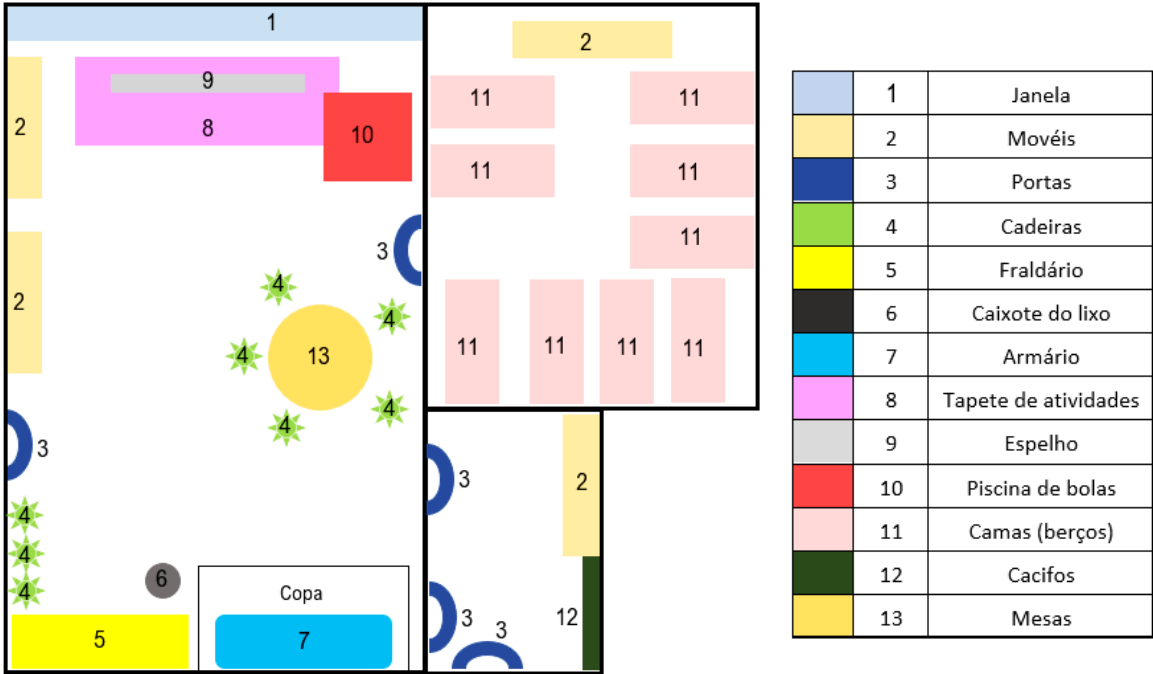
Projeto Pedagógico de Grupo - Instituição A (2021/2022). Setúbal.

Projeto Pedagógico de Grupo - Instituição A (2022/2023). Setúbal.

APÊNDICES

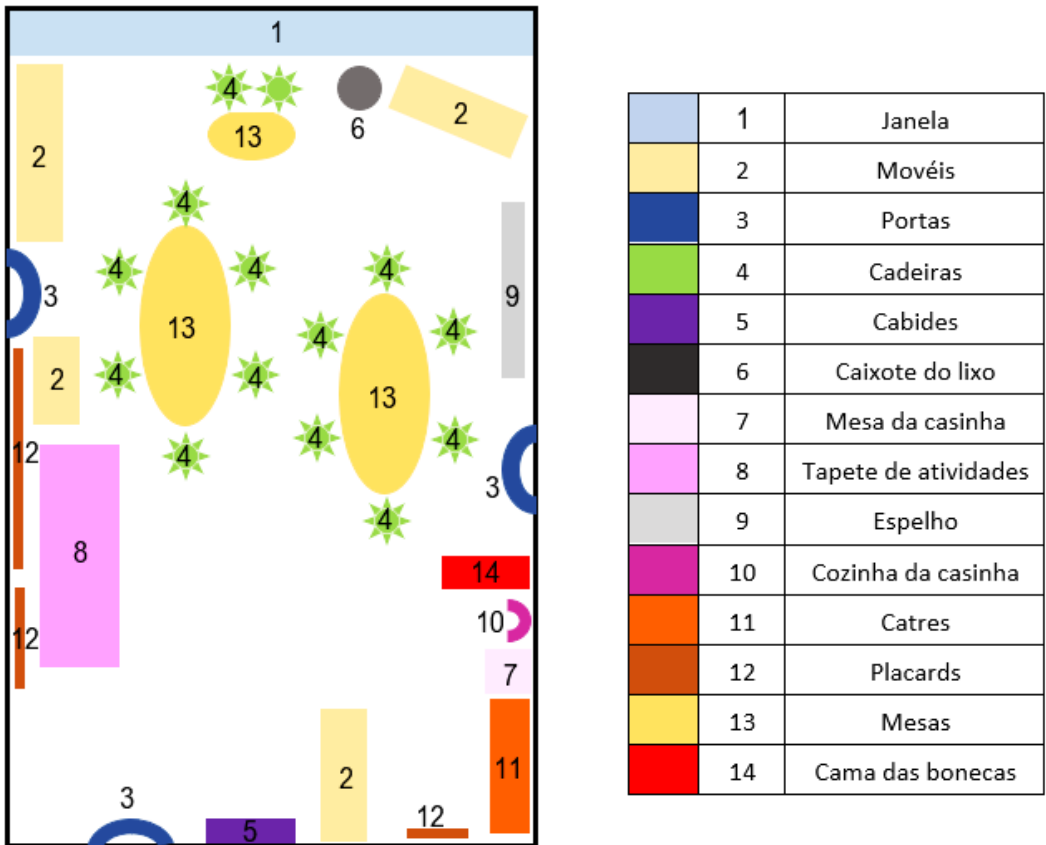
Apêndice A

Planta da Sala de Berçário da Instituição A



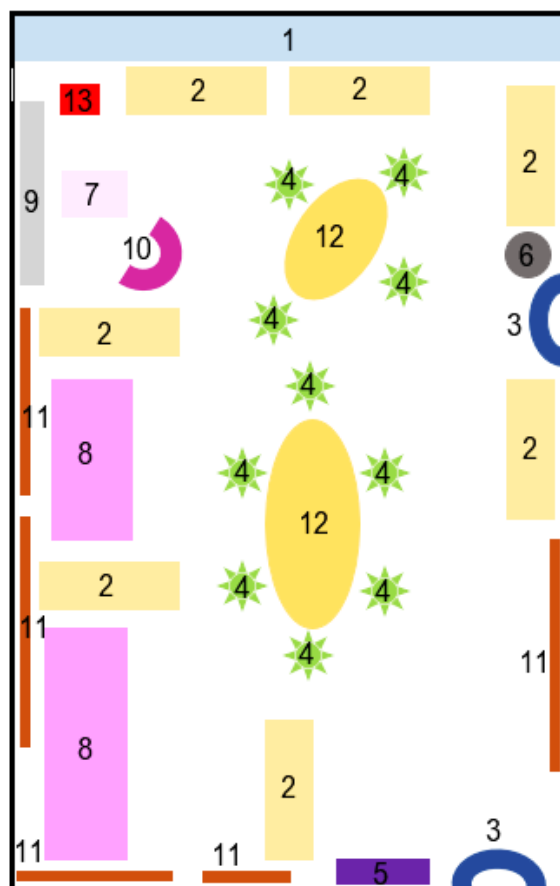
Apêndice B

Planta da Sala Rosa da Instituição A



Apêndice C

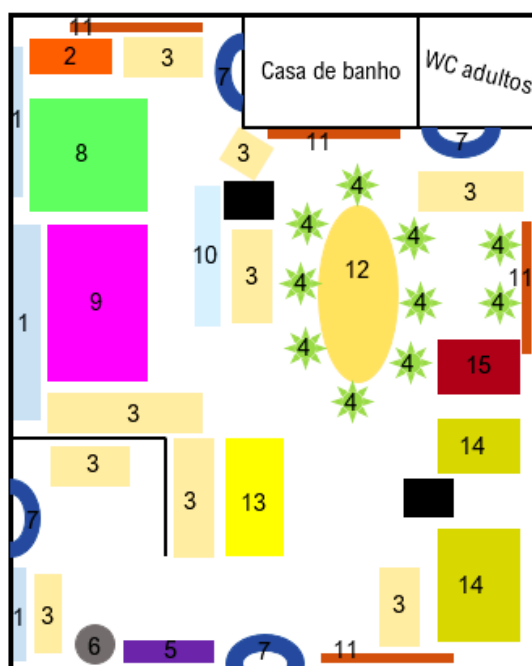
Planta da Sala Lilás da Instituição A



1	Janela
2	Movéis
3	Portas
4	Cadeiras
5	Cabides
6	Caixote do lixo
7	Mesa da casinha
8	Tapete de atividades
9	Espelho
10	Cozinha da casinha
11	Placards
12	Mesas
13	Cama das bonecas

Apêndice D

Planta da Sala dos Descobridores da Instituição B



1	Janela
2	Catres
3	Movéis
4	Cadeiras
5	Cabides
6	Caixote do lixo
7	Portas
8	Área da matemática
9	Área das construções
10	Área das ciências
11	Placards
12	Mesas/Área das expressões artísticas plásticas
13	Área da biblioteca
14	Área do faz de conta
15	Área da oficina da escrita

Apêndice E

Guião do inquérito por entrevista às educadoras cooperantes

OBJETIVOS GERAIS	
• Conhecer as conceções da educadora relativamente ao brincar e ao jogo como promotores do desenvolvimento motor. • Saber se as dinâmicas desenvolvidas com as crianças são realizadas com recurso ao brincar e ao jogo. • Conhecer a opinião da educadora quanto à intervenção desenvolvida.	
Objetivos específicos	Questões
Bloco A	
Introdução: explicar o propósito da entrevista e o protocolo a seguir	- A entrevista tem como finalidade recolher informação para a elaboração do Relatório do Projeto de Investigação, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, cuja temática - A importância do desenvolvimento na Educação de Infância. - Referir que será garantido o anonimato. - Solicitar permissão para gravar a entrevista. - Informar sobre a duração da entrevista.
Bloco B	
Obter informações sobre a conceção da educadora relativamente à temática	a) O que é, para si, o brincar e o jogo? b) Quais as suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças? c) Como é que o brincar e o jogo podem ser utilizados para promover o desenvolvimento motor?
Bloco C	
Obter informações sobre as dinâmicas desenvolvidas com as crianças	d) O modelo curricular utilizado, por si e pela instituição, influencia o modo como promove o desenvolvimento motor? Se sim, em que aspeto(s)? e) Utiliza o brincar e o jogo para planificar atividades para promover o desenvolvimento motor? Se sim, quais? Que outra(s) atividade(s) planifica? f) Qual o impacto da pandemia no desenvolvimento motor das crianças?
Bloco D	
Obter informações acerca das intervenções realizadas com as crianças	g) Qual a sua opinião relativamente às intervenções que realizei? h) Para si existiu uma intencionalidade pedagógica por de trás das intervenções?

Bloco E	
Conclusão/Agradecimentos	- Questionar se quer acrescentar mais alguma informação. - Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista. - Referir que após a transcrição da entrevista será devolvida para validação.

Apêndice F

Transcrição da entrevista à educadora cooperante A

a) O que é, para si, o brincar e o jogo?

Estando numa sala de creche, sabemos o quanto é importante o brincar e deixar as crianças ter o seu tempo de brincadeira livre. Por vezes, podemos fazer algumas atividades estruturadas que incorporam o brincar, contudo, é muito importante deixar as crianças brincar nas áreas, terem o seu tempo de brincar espontâneo. Na nossa sala, dos dois anos, incorporámos na nossa rotina, assim que as crianças chegam à sala, têm o tempo de estarem a brincar nas áreas, antes de iniciarmos as próximas etapas da rotina. Enquanto equipa, tentamos também ter tempo (dentro da rotina da sala) para que as crianças possam ter tempo para a brincadeira livre, privilegiando o brincar. Ou seja, damos esta importância, apesar de sabermos que as crianças à tarde também têm tempo para brincarem nas áreas, contudo sabemos que algumas crianças saem mais cedo, outras ficam até mais tarde, então damos esta oportunidade e liberdade de também brincarem uns com os outros.

Sim, existe alguma diferença entre o brincar e o jogo, por exemplo as crianças podem brincar na área da expressão dramática, contudo podem ou não atribuir algum significado ao que brincam. E se calhar, aqui o jogo simbólico vai ao encontro desta atribuição do significado, por exemplo quando eles imitam ou retratam alguma coisa que veem em casa ou até mesmo à equipa da sala. Houve uma brincadeira muito interessante que as crianças construíram. Na altura das fotografias de natal, para as crianças estarem mais divertidas e se rirem, eu dizia assim – vamos lá 3,2,1 sorriso! – então, agora durante o tempo de brincadeira, conseguimos observar as crianças com os livros, a fingir que eram máquinas fotográficas, atrás uns dos outros a fazer assim – sorriso!! – nesta situação, talvez vá ao encontro do jogo simbólico, porque eles estão a imitar algumas das atividades que eles veem no dia a dia. Enquanto que, a brincadeira realmente pode ser estruturada como também, podemos deixar as crianças brincar livremente.

b) Utilizam os jogos tradicionais com as crianças para promover o desenvolvimento motor?

Ainda não, acreditamos que ainda são pequeninos. Apesar de que, se calhar se nós tentarmos numa semana repetir três vezes algum jogo, acredito que eles pela repetição consigam fazer, mas não consigo afirmar se compreendem o significado ou não. Pelo que, até as próprias regras da sala, ainda são um bocadinho difíceis de conseguirem interiorizar. Acreditamos que com o tempo e o facto de ficarem mais crescidos, irão atribuir e construir significado. Eles compreendem o que é que nós queremos fazer e sabem pela repetição, mas que atribuam algum significado acho que ainda não, estamos a caminhar nesse sentido.

c) Para creche faz mais sentido o brincar livre e/ou estruturado para promover o desenvolvimento motor que o jogo?

Acredito que sim, até porque na minha opinião, o facto de as crianças terem momentos de brincadeira, acaba por ser uma preparação para eles depois conseguirem fazer um jogo. Nesta fase do desenvolvimento, eles ainda brincam muito sozinhos, não conseguem partilhar os brinquedos com os seus pares, depois quando conseguirem respeitar o outro, partilhar os brinquedos, aí sim vão começar a compreender algumas regras da sala vão construir este significado para depois haver o jogo mais estruturado.

d) Quais as potencialidades do brincar e do jogo para o desenvolvimento das crianças?

São muitas, até porque acredito que se nós tivermos o brincar como base de muitas explorações, vamos potencializar aquilo que queremos desenvolver. Por exemplo, se nós tivermos a fazer a exploração de alguma atividade e se a nossa forma de estar for mais predisposta na brincadeira e partir das brincadeiras que eles fazem, as crianças estarão muito mais interessadas.

Nós enquanto equipa e instituição, trabalhamos com o MEM, apesar de ser mais indicado para o jardim de infância, existem vários instrumentos e dinâmicas que podemos promover em creche, havendo um fio condutor desde pequenos. Portanto, a partir das brincadeiras, das curiosidades que eles têm, nós conseguimos desenvolver outras áreas, como a parte da comunicação, falar com eles durante as brincadeiras do que estão a fazer, do que querem saber, para irem atribuindo significado. No brincar nós conseguimos desenvolver todas as áreas, depende muito é da forma como abordamos as crianças.

e) Como é que o brincar pode ser utilizado para promover o desenvolvimento motor?

Quando as crianças estão, por exemplo na área das construções, onde é uma das áreas que eles até mais promovem o desenvolvimento motor, o estarem a pegar nos brinquedos, vemos aqui também o movimento de pinça, como é a forma como as crianças pegam nos brinquedos. Conseguimos também observar a forma como as crianças distribuem as peças de encaixe – associado à matemática – distribuírem do mais pequeno para o maior ou vice-versa. Por exemplo, mesmo não sendo nas áreas da sala, em atividades estruturadas, como foi uma das atividades que fizemos contigo, em que eles tiveram de pontapear uma bola, lançar uma bola.... Temos um espaço na nossa instituição que promove o desenvolvimento motor e através da brincadeira, as crianças exploram as estruturas do espaço, como saltar por cima, passar por baixo do túnel, entrar e sair do túnel, conseguindo promover o desenvolvimento motor na parte da motricidade grossa.

f) O modelo curricular utilizado, por si e pela instituição, influencia o modo como promove o desenvolvimento motor? Se sim, em que aspeto(s)?

Sim, porque o nosso modelo é um modelo que dá liberdade às crianças para elas poderem realmente explorar, para poderem ver explorar as suas curiosidades e nós conseguirmos trabalhar a partir dessas curiosidades. Portanto eu acredito que sim, porque não é algo imposto por nós, nós estamos atentos às suas questões e curiosidades e a partir daí, conseguimos desenvolver outras atividades.

g) Qual o impacto da pandemia no desenvolvimento motor das crianças?

Houve um grande impacto. As famílias tentaram desenvolver da forma que eles conseguiram, cada família ajustou-se da sua forma, houve crianças que realmente conseguiram continuar online connosco...e outras não, havendo uma grande quebra. No momento, estava com uma sala de jardim de infância, não estava em creche acredito que para as minhas colegas de creche tenha sido muito mais difícil, mas os pais tentaram se ajustar para que eles tivessem online connosco, mas é muito diferente do que estarmos com eles no presencial. E por muito que os pais tentassem e, sem dúvida, fizeram o seu melhor, a casa é a casa é a família e, aqui as crianças veem a escola como um sítio onde realmente nós brincamos, exploramos as atividades e a casa como o seu lar, como o seu sítio de confiança e de conforto. Acho que algumas crianças tiveram uma regressão, mas nada como regressar à instituição e voltarmos para conseguirmos continuar.

h) Quando regressaram do confinamento, que estratégias utilizaram para ultrapassar essas dificuldades?

Curiosamente a primeira estratégia foi deixar as crianças brincar, porque eles tiveram muito tempo em casa com a família, claro que brincaram e fizeram as suas atividades e tiveram os seus momentos em família, mas as crianças estavam muito sedentas de brincar umas com as outras, de socializar. E se nós quiséssemos, logo tentar recuperar 6 ou 7 meses ia ser muito difícil e estaríamos a ser muito injustas com as crianças. Portanto, realmente o mais importante foi deixá-los brincar, sabendo que através do brincar muitas são as potencialidades e competências que as crianças podem adquirir. Fazendo aqui um paralelo com tudo o que nós tínhamos também avançar.

i) Qual a sua opinião relativamente às intervenções que realizei? Para si existiu uma intencionalidade pedagógica por de trás das intervenções?

Sim. Acho que, apesar de enquanto grupo demonstrarem interesse nas explorações que realizaste, sinto que atribuíram mais significado a esta última que fizemos no nosso espaço de exploração motora, porquê?. Porque, também são mais crescidos...a forma como nós nos expressamos e damos as instruções é recebida de forma diferente por eles, quando tu dizias que nós íamos pontapear a bola, lançar a bola eles já conseguiam atribuir esse significado, por isso acho que para eles fez todo o sentido mais as atividades deste ano, mas acho que realmente estavam interessados nas atividades do ano passado. Gostei também muito da atividade das cores, em que eles tinham de colocar as bolinhas na cor correspondente, onde nós observámos o movimento de pinça...acho que gostaram, mas se calhar os mais crescidos sentiram mais curiosidade, enquanto os mais pequenos dispersaram muito mais e, este ano tiveste uma curiosidade e interesse de todo o grupo. Por isso, acho que é muito bom nós repetirmos as atividades para também conseguirmos ver evolução do grupo, fazendo a sua avaliação

j) Quer acrescentar mais alguma informação?

Só dizer que, foi realmente muito bom, sinto que enquanto grupo eles valorizaram muito as explorações que realizaste, fazemos um balanço muito positivo e sem dúvida que, as crianças atribuíram um significado diferente do que o ano passado.

Apêndice G

Transcrição da entrevista à educadora cooperante B

a) O que é, para si, o brincar e o jogo?

O brincar e o jogo estão intrinsecamente ligados, portanto um não vive sem o outro, apesar do primeiro ser livre e o segundo obedecer a regras. É normal que a criança mesmo no brincar e na exploração autónoma, espontânea/livre esteja a jogar, portanto se tiver competências nesse sentido e dependendo das áreas em que o está a fazer, vai utilizando o brincar como uma forma de jogo. Da mesma forma, o contrário acontece, se a criança está a fazer um jogo pode também estar a tirar proveito e prazer, estando ao fim ao cabo a brincar mesmo estando a fazer um jogo, mesmo que ele tenha regras. Contudo o jogo pode estar relacionado com a competição havendo um vencedor e um vencido, enquanto que o brincar pressupõe apenas prazer/gozo.

b) Quais as potencialidades do brincar e do jogo para o desenvolvimento das crianças? Como é que o brincar e o jogo podem ser utilizados para promover o desenvolvimento motor?

Tanto uma como a outra são extremamente completas e permitem, principalmente, ao nível da cognição o abranger de todas as áreas de desenvolvimento, de lhes proporcionar mais competências e mais oportunidades, são ambos muito abrangentes, porque tocam as diferentes áreas, quer as áreas de conteúdo no caso do Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares, quer as áreas de desenvolvimento no caso da Creche e do Pré-Escolar. Portanto, o brincar fomenta a socialização, a motricidade, a linguagem, as aquisições matemáticas, acho que todas elas estão ligadas nestes dois importantíssimos promotores de desenvolvimento. A criança que tem oportunidade de brincar desenvolve-se cognitivamente, socialmente, afetivamente e fisicamente. O brincar, as brincadeiras e os jogos contribuem positivamente para o desenvolvimento global das crianças. Se a aprendizagem for feita através do brincar e das brincadeiras, esta torna-se mais significativa, pois a aprendizagem é lúdica, espontânea e natural.

c) O modelo curricular utilizado, por si e pela instituição, influencia o modo como promove o desenvolvimento motor? Se sim, em que aspeto(s)?

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, sendo que as mudanças mais significativas ocorrem nos primeiros anos de vida. Sim! Nós utilizamos a metodologia do Movimento da Escola Moderna e se parte essencialmente da voz da criança e do interesse da criança, acho que é mais fácil, nós ligarmos ao desenvolvimento motor partindo de um interesse da criança, o desenvolvimento da

criança acaba por ser muito mais eficaz do que se for uma atividade ou proposta única e exclusivamente por parte do adulto, ou seja, direcionada. A capacidade da criança se movimentar é essencial para a sua interação com o meio em que vive, tanto físico como social.

d) Utiliza o brincar e o jogo para planificar atividades para promover o desenvolvimento motor? Se sim, quais? Que outra(s) atividade(s) planifica?

Sim, nós tentamos sempre fazer ligação por exemplo na área da atividade física, em que a planificação é feita tendo por base uma parte mais lúdica, em que o jogo é mais “intenso”, sem descurar na mesma a questão do brincar, portanto existe uma aprendizagem partilhada entre aquilo que é a vontade da criança e aquilo que é a nossa planificação para estabelecer relação com as Orientações Curriculares e aquilo que são as nossas áreas de intervenção ao nível dos domínios, mas eles estão muito ligados um e o outro. Diariamente em várias atividades há esse cuidado da nossa parte e essa intencionalidade pedagógica, no entanto nas áreas em que o desenvolvimento motor e a atividade física, nomeadamente os jogos e brincadeiras vão acontecendo na área da socialização ou da formação pessoal e social, em que isso é realmente visível.

e) Quando as crianças estão a brincar nas áreas (brincadeira espontânea e livre), tendem a direcioná-las ou dão total liberdade?

Quando eles estão a brincar nas áreas, nós tentamos sempre que seja uma atividade espontânea/livre desenvolvida pela criança, no entanto, se essa atividade pode eventualmente não estar a decorrer de acordo com as regras daquela área, tentamos sim influenciar e explicar para que servem os materiais, o que se deve fazer naquela área, recordar a criança do que ali pode fazer, para que a brincadeira seja mais intencional e não apenas e só de exploração livre muitas vezes incorreta, de atirar as coisas ao ar ou de pontapear ou de rasgar, que também são atividades importantes no desenvolvimento, mas não em determinadas áreas... portanto nós só influenciamos ou só dirigimos um bocadinho o brincar quando o mesmo não está a ser espontâneo, natural e adequada ao espaço.

f) Qual o impacto da pandemia no desenvolvimento motor das crianças?

O facto de as crianças terem estado mais paradas e fechadas, tornaram-se muito mais reservadas, mas ao mesmo tempo muito mais explosivas, portanto acabavam por muitas vezes não saber brincar. A questão da brincadeira com intencionalidade às vezes não acontece e daí sim a necessidade de o adulto ir intervindo, porque sinto que

as crianças ao longo destes dois anos ou nestes dois últimos anos, se tornaram muito mais individualistas. As crianças brincam muito mais sozinhos e têm muito mais dificuldade em partilhar, independentemente da faixa etária, ficaram um bocadinho, enquanto estiveram em casa, por muito que as famílias tenham tido esse cuidado de estarem atentas, mais ao abandono, fazem como querem, o que querem, mais facilmente se lhes dá um tablet ou se põe a criança em frente à televisão, do que propriamente a explorar o meio/natureza, o contacto com animais, espaços promotores de aprendizagens significativas, empilhar, montar legos/puzzles, a trabalhar outro tipo de competências essenciais nesta faixa etária.

g) Quando as crianças regressaram do confinamento, que estratégias utilizaram para ultrapassar essas dificuldades?

No primeiro confinamento foi o que tivemos mais tempo fechados em casa foram ainda três meses, quando regressámos no dia 1 de junho lembro-me perfeitamente que tentámos que a exploração fosse muito no exterior, era quase verão e era importante que eles tivessem contacto com tudo aquilo que era a natureza que eles tiveram privados durante aqueles meses. Logo, os jogos feitos na rua, nós tentávamos estar muito tempo na rua, as refeições inclusivamente passámos a fazê-las quase todas na rua, fizemos muito mais jogos de interação social, coisas que tínhamos deixado cair voltámos a fazer os jogos de roda, jogos da macaca, da gincanas, os próprios jogos de águas, passámos a ter piscinas individuais para que não houvesse muito o contacto em grande grupo, porque ainda andávamos todos de máscara fazíamos muitos jogos de exploração, de contacto para que as crianças pudessem novamente começar a mexer nas coisas e a viver de outra maneira e a permitir-lhes diferentes experiências. Tive a sorte naquela altura, no caso dos D. de terem vindo menos de metade do grupo, o que também nos proporcionou a mim e à auxiliar a termos um tempo para nos dedicarmos a eles e às necessidades e interesses de cada um deles. Portanto, estarmos mais atentas as questões do afeto e do contacto corporal que ficou muito limitado naquela altura.

h) Qual a sua opinião relativamente às intervenções que realizei? Para si existiu uma intencionalidade pedagógica por de trás das intervenções?

Acho que existiu uma intencionalidade e que as coisas foram muito pensadas, muito amadurecidas, acho que tiveste muito esse cuidado de chegar a cada um, de tentar propor atividades diferentes e que lhes proporcionassem outro tipo de experiências, que não são aquelas que eles têm no dia a dia connosco..., portanto acho que sim foi uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo sem dúvida.

Apêndice H

Análise das concepções das educadoras cooperantes segundo as respostas ao inquérito por entrevista

	EDUCADORA A	EDUCADORA B
	CONCEÇÕES	CONCEÇÕES
BRINCAR	“(…) é importante o brincar e deixar as crianças ter o seu tempo de brincadeira livre” “(…) deixar as crianças brincar nas áreas, terem o seu tempo de brincar espontâneo” “(…) ter tempo (dentro da rotina da sala) para que as crianças possam ter tempo para a brincadeira livre, privilegiando o brincar” “(…) oportunidade e liberdade de também brincarem uns com os outros” “(…) a brincadeira realmente pode ser estruturada como também, podemos deixar as crianças brincar livremente” “(…) terem momentos de brincadeira, acaba por ser uma preparação para eles depois conseguirem fazer um jogo” “(…) o brincar como base de muitas explorações, vamos potencializar aquilo que queremos desenvolver”	“(…) ser livre” “(…) o brincar pressupõe apenas prazer/gozo” “(…) o brincar fomenta a socialização, a motricidade, a linguagem, as aquisições matemáticas (…)” “A criança que tem oportunidade de brincar desenvolve-se cognitivamente, social, afetiva e fisicamente” “Se a aprendizagem for feita através do brincar e das brincadeiras, esta torna-se mais significativa, pois a aprendizagem é lúdica, espontânea e natural” “(…) uma atividade espontânea/livre desenvolvida pela criança (…)”
JOGO	“(…) o jogo simbólico vai ao encontro desta atribuição do significado, por exemplo quando eles imitam ou retratam alguma coisa que veem em casa ou até mesmo à equipa da sala” “(…) acreditamos que ainda são pequeninos. (…) se calhar se nós tentarmos numa semana repetir três vezes algum jogo, acredito que eles pela repetição consigam fazer, mas não consigo afirmar se compreendem o significado ou não” “(…) compreender algumas regras da sala vão construir este significado para depois haver o jogo mais estruturado”	“(…) obedecer a regras” “(…) o jogo pode estar relacionado com a competição havendo um vencedor e um vencido (…)” «(…) jogo é mais “intenso”»
RELAÇÃO ENTRE BRINCAR E JOGO	-----	“(…) estão intrinsecamente ligados, portanto um não vive sem o outro” “É normal que a criança mesmo no brincar e na exploração autónoma/livre esteja a jogar (…)” “(…) dependendo das áreas em que o está a fazer, vai utilizando o brincar como forma de jogo” “(…) se a criança está a fazer um jogo pode também estar a tirar proveito e prazer, estando ao fim ao cabo a brincar (…)”

DESENVOLVIMENTO MOTOR	-----	“(…) processo contínuo e demorado, sendo que as mudanças mais significativas ocorrem nos primeiros anos de vida”
MODELO PEDAGÓGICO	“(…) trabalhamos com o MEM (…)” “(…) a partir das brincadeiras, das curiosidades que eles têm, nós conseguimos desenvolver outras áreas, como a parte da comunicação, falar com eles durante as brincadeiras do que estão a fazer, do que querem saber, para irem atribuindo significado” “(…) é um modelo que dá liberdade às crianças para elas poderem realmente explorar, para poderem ver explorar as suas curiosidades (…)”	“(…) a metodologia do Movimento da Escola Moderna (…) parte essencialmente da voz da criança e do interesse da criança (…)” “A capacidade da criança se movimentar é essencial para a sua interação com o meio em que vive, tanto físico como social” “(…) existe uma aprendizagem partilhada entre aquilo que é a vontade da criança e aquilo que é a nossa planificação (…)” “(…) só influenciámos ou só dirigimos um bocadinho o brincar quando o mesmo não está a ser espontâneo, natural e adequado ao espaço”
IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19	“(…) os pais tentaram se ajustar para que eles tivessem online connosco, mas é muito diferente do que estarmos com eles no presencial” “Acho que algumas crianças tiveram uma regressão, mas nada como regressar à instituição e voltarmos para conseguirmos continuar”	“(…) as crianças (…) tornaram-se muito mais reservadas (…) muito mais explosivas (…) acabavam por muitas vezes não saber brincar” “(…) se tornaram muito mais individualistas” “(…) mais facilmente se lhes dá um tablet ou se põe a criança em frente à televisão, do que propriamente a explorar o meio/natureza, o contacto com animais, espaços promotores de aprendizagens significativas, empilhar, montar legos/puzzles, a trabalhar outro tipo de competências essenciais (…)”
ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES	“(…) a primeira estratégia foi deixar as crianças brincar (…)” “(…) as crianças estavam muito sedentas de brincar umas com as outras, de socializar” “(…) sabendo que através do brincar muitas são as potencialidades e competências que as crianças podem adquirir”	“(…) exploração fosse muito no exterior (…) era importante que eles tivessem contacto com tudo aquilo que era a natureza que eles tiveram privados durante aqueles meses” “(…) jogos feitos na rua (…)” “(…) refeições inclusivamente passámos a fazê-las na rua (…)” “(…) jogos de interação social (…)” “(…) jogos de roda, jogos da macaca, gincanas, os próprios jogos de água (…)” “Portanto, estarmos mais atentas às questões do afeto e do contacto corporal que ficou muito limitado naquela altura”

INTERVENÇÕES REALIZADAS	“(…) apesar de enquanto grupo demonstrarem interesse nas explorações que realizaste, sinto que atribuíram mais significado a esta última que fizemos no espaço de exploração motora” “Gostei também muita da atividade das cores, em que eles tinham de colocar as bolinhas na cor correspondente, onde nós observamos o movimento de pinça (…)” “(…) este ano tiveste uma curiosidades e interesse de todo o grupo” “(…) é muito bom nós repetirmos as atividades para também conseguirmos ver evolução do grupo, fazendo a sua avaliação” “(…) enquanto grupo eles valorizaram muito as explorações que realizaste” “(…) as crianças atribuíram um significado diferente do que o ano passado”	“(…) existiu uma intencionalidade (…)” “(…) as coisas foram muito pensadas, muito amadurecidas (…)” “(…) cuidado de chegar a cada um” “(…) propor atividades diferentes (…) outro tipo de experiências” “(…) portanto acho que sim foi uma mais valia para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo sem dúvida”
-------------------------	--	--

Apêndice I

Planificação da Intervenção “Exploração das caixas”

Título: Exploração das caixas

Faixa etária: entre 4 e 23 meses

Local: sala Lilás

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES

- “Aprecia histórias (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- Exploração do material através da manipulação do mesmo;
- Estimular a imaginação e a criatividade;
- “Explora objetos com diferentes partes do corpo (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- “Explora noções espaciais (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- “Estabelece relações entre pares” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- Desenvolver a motricidade fina (abrir e/ou fechar as caixas);
- Identificação dos animais (ilustrações e sons).

RECURSOS HUMANOS

- Eu (estagiária);
- Crianças;
- Equipa pedagógica (educadora cooperante e ajudantes de ação educativa).

RECURSOS MATERIAIS

- Livro “O Coelho que sabia Ouvir” da escritora Cori Doerrfeld;
- 7 caixas de cartão (diferentes tamanhos).

APOIO

Apresentar o livro às crianças contando a história representada nas suas páginas. Posteriormente, permitir a exploração livre do material (caixas de cartão) intervindo apenas em situações pontuais, isto é, quando solicitada ajuda e/ou incentivar à exploração do material.

DESCRIÇÃO

A primeira parte, da atividade será realizada com as crianças dispostas em forma de semicírculo na área do tapete. De seguida, contar a história à medida que se apresenta as várias páginas do livro às crianças.

Após a leitura da história, a segunda parte da atividade será realizada em toda a área da sala. As crianças deverão proceder à exploração do material de forma livre durante o tempo que demonstrem interesse.

Apêndice J

Planificação da Intervenção “Sessão de movimento”

Título: Sessão de movimento

Faixa etária: entre 4 e 23 meses

Local: bebeteca

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES

- “Aprecia histórias (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- Promover a compreensão dos termos “saltar”, “passar por de baixo” e “chutar a bola”;
- “Explora noções espaciais (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- Desenvolver o sentido de respeito pelo outro;
- “Explora objetos com diferentes partes do corpo (...)” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21);
- “Estabelece relações entre pares” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.21).

RECURSOS HUMANOS

- Eu (estagiária);
- Crianças;
- Equipa pedagógica (educadora cooperante e ajudantes de ação educativa).

RECURSOS MATERIAIS

- Fábula de La Fontaine “A doninha no celeiro” de Stefania Leonardi Harhey;
- Arcos;
- Blocos esponjosos;
- 1 bola.

APOIO

Apresentar o livro às crianças contando a história representada nas suas páginas. De seguida, proceder à explicação e exemplificação do circuito. Posteriormente, as crianças devem realizar o circuito intervindo apenas em situações pontuais, isto é, quando solicitada ajuda.

DESCRIÇÃO

O ponto de partida é a história “A doninha no celeiro” do livro “As mais Belas Fábulas de La Fontaine” reescritas por Stefania Leonardi Harhey. Apresentar às várias páginas e ilustrações durante a leitura da história.

Após a leitura da fábula, proceder à explicação e exemplificação do circuito dando algumas indicações.

Posteriormente, as crianças deverão proceder à realização do circuito à vez, de forma ordenada.

Apêndice K

Planificação da Intervenção “O Menino que Colecionava Palavras”

Título: “O Menino que Colecionava Palavras”

Faixa etária: entre 3 e 5 anos

Local: espaço exterior

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES

- “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46);
- “Desenvolver o respeito pelo outro (...) numa atitude de partilha (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.38);
- “Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) correr, saltitar, (...) saltar sobre obstáculos (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46);
- “Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, (...) e agarrar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46);
- Desenvolver noções espaciais;
- “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.62).

RECURSOS HUMANOS

- Eu (estagiária);
- Crianças;
- Equipa pedagógica (educadora cooperante e ajudantes de ação educativa).

RECURSOS MATERIAIS

- História elaborada com base no livro “O Menino que Colecionava Palavras”.

DESCRIÇÃO

- Proposta no âmbito da Unidade Curricular Didática do Português e das Expressões;
- Primeira parte - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Segunda parte - Domínio da Educação Física;
- Terceira parte - Domínio da Educação Artística com foco no Subdomínio das Artes Visuais.

1.ª PARTE - COMPONENTE DO PORTUGUÊS			
Linguagem Oral		Abordagem à Escrita	
Comunicação Oral	Consciência linguística	Literacia emergente	Prazer e motivação para ler e escrever
- Resposta às questões colocadas - Apresentação do livro ao grupo	- Consciência fonológica (sílabas) - Consciência de palavra (noção da palavra)	- Representação escrita da palavra escolhida - Ilustração (desenho) da palavra	- Apresentação do livro - Exposição do livro com as produções das crianças
RECURSOS MATERIAIS • Cartões com representações de alguns elementos presentes na história; • Folhas A4 com as palavras retiradas do livro (número correspondente ao número de crianças); • Material de escrita.			
ÁREA INTEGRADORA Articulação com a área das Expressões (Educação Física e Educação Artística).			

2.ª PARTE - COMPONENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA		
Deslocamentos e Equilíbrios (Ação da criança sobre si própria)	Perícias e Manipulações (Ação da criança sobre os objetos)	Jogos (Desenvolvimento da criança nas relações sociais com os seus parceiros)
- Exercícios onde peço que as crianças saltem ao pé coxinho e realizem pequenas corridas	- Exercícios onde peço às crianças para realizarem ações com arco, bola e cadeiras	- Divisão das crianças em grupos - Realização da tarefa em grupo
RECURSOS MATERIAIS • 5 arcos de plástico; • 1 bola; • 3 cadeiras; • Cartões correspondentes a 4 cores (identificação dos elementos do grupo – número correspondente ao número de crianças).		
ÁREA INTEGRADORA Articulação com a área do Português e Educação Artística.		

3.ª PARTE – COMPONENTE DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Artes Visuais

- Exploração dos materiais e desenho

RECURSOS MATERIAIS

- Canetas de cor, cola, tesoura, revistas, jornais e lã;
- Folhas A4 com as palavras retiradas do livro (1.ª PARTE – COMPONENTE DO PORTUGUÊS).

ÁREA INTEGRADORA

Articulação com a área do Português e Educação Física.

Apêndice L

História elaborada para a atividade de Educação Física

O Jaime depois de encontrar as palavras, tinha um sonho por realizar, encontrar uma flor para dar à sua mãe, mas para isso precisa da ajuda das cores.

Os azuis e os vermelhos foram os primeiros a saltar ao pé coxinho, mas como se sentiam sozinhos precisaram que os verdes e os rosas também saltassem.

As quatro cores cansadas de saltar de arco em arco decidiram descansar em cima de uma nuvem.

O Jaime estava com tantas saudades da mãe que as cores decidiram ajudá-lo passando por dentro dos arcos como um foguete.

Com o tempo a passar, acharam que deviam saltar como um coelho até encontrarem a flor para a mãe do Jaime.

Mas estas estavam tão tristes por não terem a velocidade necessária para ajudarem o seu amigo, que decidiram sentar-se em roda passando por todas as cores uma bola que encontraram como por magia.

De repente, as cores viram ao longe uma luz brilhante... levantaram-se calmamente e correram até à luz.

Quando chegaram junto dela repararam que era uma pequena flor a crescer.

Sentaram-se à volta da flor felizes, porque juntos tiveram o poder de realizar o sonho de Jaime.

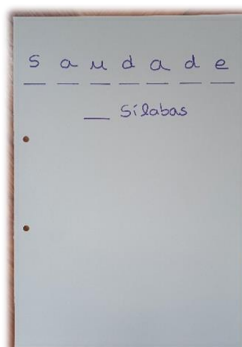
Nota: As palavras sublinhadas são as palavras retiradas do livro O Menino que Colecionava Palavras do escritor Peter Hamilton Reynolds.

Apêndice M

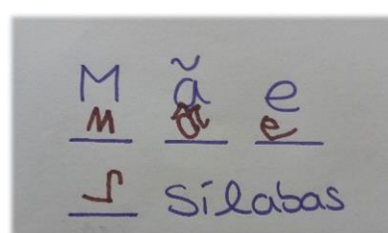
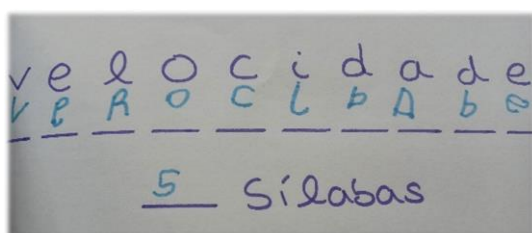
Registos fotográficos da intervenção “O Menino que Colecionava Palavras”



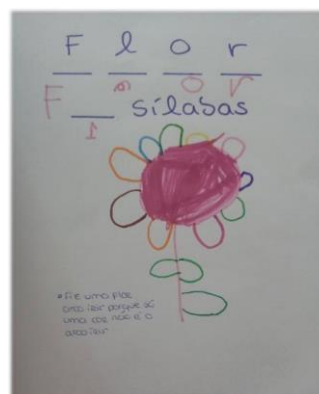
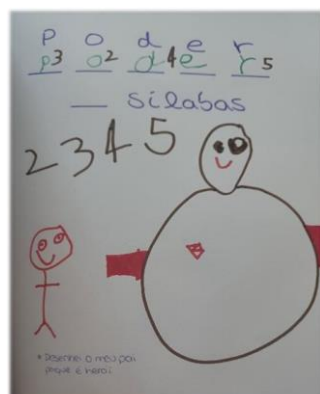
Cartões com representações de alguns elementos presentes na história (1.ª PARTE)



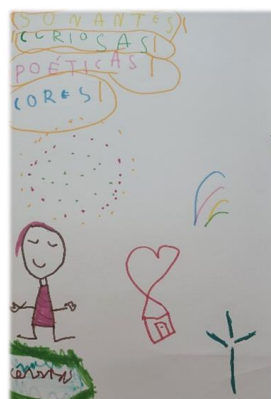
Exemplo de uma folha A4 com a palavra retirada do livro



Exemplos das produções das crianças (1.ª PARTE – representação escrita e divisão silábica)



Exemplos das produções das crianças (3.ª PARTE – ilustração da palavra escolhida)



Produções das crianças (ilustração da capa e contracapa do livro)

Apêndice N

Planificação da Intervenção “Jogo do Pescador”

Título: Jogo do pescador

Faixa etária: entre 3 e 5 anos

Local: espaço exterior

OBJETIVOS E INTENCIONALIDADES

- “Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46);
- “Desenvolver o respeito pelo outro (...) numa atitude de partilha (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.38);
- “Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: (...) correr, saltitar, (...) saltar sobre obstáculos (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46);
- Desenvolver noções espaciais;
- “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.62).

RECURSOS HUMANOS

- Eu (estagiária);
- Crianças;
- Equipa pedagógica (educadora cooperante e ajudantes de ação educativa).

RECURSOS MATERIAIS

- Arcos.

DESCRIÇÃO

- Explicação e exemplificação da atividade;
- Eleição do pescador e dos peixes;
- Desenrolar do jogo.