



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE PORTALEGRE  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver  
Competências Motoras nas crianças**

**Ana Sofia Caras Altas Bastos**

**Orientadores:** Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão,  
Mestre João Vintém

Dezembro de 2018

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE PORTALEGRE  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver  
Competências Motoras nas crianças**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e do Mestre João Vintém, docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

**Ana Sofia Caras Altas Bastos**

Dezembro de 2018

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguiho

**Arguente:** Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

**Orientador:** Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

## **Resumo**

Ao longo do presente relatório apresenta-se a descrição e a reflexão do percurso vivido e experienciado durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Assume-se que os espaços de recreio (espaços exteriores) das instituições educativas são facilitadores do desenvolvimento global das crianças e que neles podem ocorrer ações que favorecem a motricidade das crianças, a relação entre pares e momentos de brincadeira promotores de aprendizagem, quer motora, quer cognitiva, quer emocional e social. Nesse sentido, importa que o adulto observe estes espaços e defina as mais variadas oportunidades de aprendizagem para as crianças, sejam elas “mais livres e espontâneas” sejam elas “mais orientadas.”

Seguindo a metodologia de Investigação-Ação o principal objetivo deste trabalho foi o de assumir o espaço de recreio da Creche e do Jardim de Infância como um espaço de brincadeira, de jogo e de mais atividades variadas onde a criança se desenvolve e aprende, destacando de modo particular a construção de competências motoras pelas crianças.

Neste sentido, assumiu-se este espaço como um local e um tempo onde se promoveu o desenvolvimento de competências motoras através de um ciclo que integrou “planear-observar-orientar-refletir-avaliar” e que integrou a participação ativa das crianças no processo de criação de novas áreas de brincadeira e de jogo.

Concluiu-se sobre a importância de um espaço de recreio que potencie a participação ativa da criança, sobre a necessidade desse espaço lhe proporcionar experiências e vivências diversificadas e sobre a necessidade de os adultos o encararem como um espaço rico em oportunidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação de infância; Espaços de recreio; Brincar; Desenvolvimento Motor.

## **Abstract**

Throughout this report we present the description and reflection of the course lived and experienced during the Supervised Teaching Practice.

It is assumed that the recreational spaces (outdoor spaces) of educational institutions are facilitators of the global development of children and that in them can occur actions that they benefit the children's motricity, the relationship between pairs and moments of play promoting learning, whether motor, whether cognitive, emotional or social.

In this sense, it is important that the adult observes these spaces and define the most varied learning opportunities for the children, whether they are "freer and spontaneous" or "more oriented".

Following the Research-Action methodology the main objective of this work was to assume the recreational space of the Nursery and Kindergarten as a space for play, play and more varied activities where the child develops and learns, highlighting in particular the construction of motor skills by children.

In this sense, this space was assumed as a place and time where the development of motor skills was promoted through a cycle that integrated "plan-observe-guide-reflect-evaluate", and integrated the active participation of children in the process creation of new areas of play and play.

It was concluded on the importance of a playground that enhances the active participation of the child, on the need for this space to provide diverse experiences and experiences and on the need for adults to view it as a space rich in learning opportunities.

**Keywords:** Childhood education; Playgrounds; Play; Motor development.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **Siglas**

- **DQP** - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- **ME** - Ministério da Educação
- **OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PES** - Prática de Ensino Supervisionada
- **PISC** - Prática de Intervenção Supervisionada em Creche
- **PISJI** - Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância
- **EF**- Educação física
- **PIT**- Plano Individual de trabalho
- **SAC**- Sistema de Acompanhamento de crianças

### **Abreviaturas**

- **Ed. Estagiária**- Educadora estagiária
- **Ed. C**- Educadora Cooperante da Creche
- **Ed.C1**-Educadora Cooperante do Jardim de Infância

## Agradecimentos

Chegaram ao fim todas as ambições, expectativas e mudanças. Todas fizeram parte de um sonho, o sonho de poder alcançar a minha felicidade e satisfação profissional e de, ao mesmo tempo, proporcionar brincadeiras felizes e contagiantes para as crianças, com quem vivenciamos todo este percurso.

Deste sonho fizeram parte muitas pessoas que contribuíram para a minha dedicação, persistência e desenvolvimento profissional e a quem quero agradecer publicamente.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha **família**.

De forma particular aos meus **pais**, por em todos os momentos me terem oferecido o seu confortável abraço. Precisei deste abraço e dele irei precisar durante toda a vida, pois dá-me a força necessária para sempre lutar pelos meus objetivos.

Também aos meus queridos **avós**, por me terem transmitido e enraizado os melhores valores do mundo e também por me terem oferecido as melhores oportunidades que tive na infância para brincar e descobrir.

Ao **meu namorado**, que ao longo destes meus anos de estudo esteve sempre a meu lado, apoiando-me e incentivando em muitas das minhas escolhas profissionais. Obrigado pela tua paciência e dedicação, sobretudo pelos muitos “momentos de escuta adormecida”, aquando da preparação das muitas apresentações de trabalhos ao longo dos meus estudos.

Em segundo lugar quero agradecer **aos/às meus/minhas amigos/as**.

Pelas palavras de coragem e incentivo que sempre tiveram para me dar. Um agradecimento especial ao “meu par pedagógico”, a **Cidália Fernandes**, por se ter envolvido de forma tão presente, ativa e carinhosa neste nosso último trabalho juntas.

Em terceiro lugar quero agradecer aos/às **Professores/as da ESECS-IPP e Profissionais da Creche e do Jardim de Infância** que me acompanharam neste percurso, bem como às **Crianças**.

Agradeço com todo o respeito, amizade, carinho e admiração aos meus orientadores, **Professora Doutora Amélia Marchão**, e ao **Professor Mestre João Vintém**, pela forte cumplicidade e dedicação manifestada em todo o meu percurso académico. Obrigado por sempre terem valorizado e incentivado de forma positiva as minhas práticas pedagógicas e por se terem envolvido de forma incansável em todas as

(re)conquistas que fomos ultrapassando. Por tudo o que vivenciamos, obrigado pelo vosso profissionalismo e amizade.

Também à minha querida **Professora Doutora Teresa Mendes**, por todo o carinho e amizade que ao longo destes anos de formação académica me deu, e sobretudo, por ter sempre acreditado, valorizado e incentivado tudo aquilo que hoje consegui alcançar.

Às **Educadoras Cooperantes e Técnicas Operacionais de Educação**, o meu muito obrigado por todos os momentos de partilha de saberes, experiências, conselhos e incentivos que conduziram sempre a uma prática reflexiva e constantemente melhorada.

Por último, às “minhas” **Crianças** que em todos os dias deste meu percurso contribuíram para a melhoria da minha prática profissional. Obrigado por todos os sorrisos, abraços e pelas fantásticas brincadeiras desafiantes e repletas de mistérios que juntos vivenciamos.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
Introdução .....	18
<b>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	22
1. Contextos formais de Educação de Infância .....	23
1.1 Contexto de Creche .....	23
1.2 Contexto de Educação Pré-escolar .....	27
2. A Educação Física na Educação de Infância.....	33
2.1 Importância da prática de atividades de Educação Física nas crianças.....	33
2.2. Planificação de atividades de Educação Física .....	37
3. O espaço de recreio e as oportunidades para brincar e desenvolver competências motoras	41
<b>PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> .....	48
1. Percurso (s) e contextos de intervenção .....	49
1.1 Natureza, objetivo geral e procedimentos metodológicos.....	49
1.2 Técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	51
2. Ação em contexto.....	55
2.1 Caracterização dos contextos .....	55
2.1.1 Contexto da Creche .....	55
2.1.2 Contexto de Educação Pré-escolar .....	62
3. Oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nos contextos em ação.....	69
3.1 Descrição e reflexão das oportunidades de aprendizagem no contexto de Creche .....	69
3.2 Descrição e reflexão das oportunidades de aprendizagem no contexto de Jardim de Infância/ Educação Pré-Escolar .....	82
4. A opinião das famílias sobre o brincar e a aquisição de novas aprendizagens em espaços exteriores .....	110
4.1 Encarregados de educação das crianças do contexto de Creche .....	110
4.2 Encarregados de educação das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar.....	112
5. A opinião das Educadoras cooperantes sobre o brincar e a aquisição de novas aprendizagens em espaços exteriores .....	116
6. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção.....	119
6.1 Contexto de Creche .....	119
6.2 Contexto de Jardim de Infância /Educação Pré-escolar .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
Considerações Finais.....	131
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	134
Referências Bibliográficas .....	135
<b>ANEXOS</b> .....	139

Anexo A: Instrumentos de Recolha de Dados da Creche e do Jardim de Infância .....	140
Anexo B: Fotografias das áreas de organização/ brincadeira na sala de atividades.....	155
Anexo C: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Manipulativa: Lançar.....	159
Anexo D: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Manipulativa: Pontapear.....	161
Anexo E: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Locomotora: Corrida.....	162
Anexo F: Ficha de Observação e Controlo -Capacidade Locomotora: Salto horizontal.....	163
Anexo G: Caraterização do tipo de espaço de Recreio .....	164
Anexo H: Pedido de autorização para a recolha de imagens e vídeos ao grupo de crianças: ...	166
Anexo I: Guião de entrevista às educadoras cooperantes .....	168
Anexo J: Guião do Questionário aos Encarregados de Educação (Creche e Pré-Escolar).....	171
Anexo L: Transcrição do Guião da entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes .....	179
Anexo M : Oportunidades de Aprendizagem que contribuíram para a Transformação do Espaço de Recreio Espaço do tipo (Aventura -Creche; Criativo- Pré Escolar).....	187
Anexo N : Avaliação das crianças a algumas das práticas da Ed. Est.....	199

## Índice de Figuras

Figura 1: Ampulheta de Gallahue relativamente aos estádios de desenvolvimento motor .....	34
Figura 2 Jogo do Botão .....	84

## Índice de Fotografias

Fotografia 1 Espaço de Recreio na semana de Observação-Tipologia de espaço de Recreio Tradicional .	60
Fotografia 2 Início do processo de transformação do Espaço Exterior .....	66
Fotografia 3 Características do Tipo de Recreio Aventura: escorrega fixo ,presença de espaços verdes para diversas explorações;Diversidade de espaços de brincadeira .....	67
Fotografia 4 Com a ajuda do professor da Ana, que é gordinho como eu, consegui andar pela aranha do escorrega. Já não sou o único que não consigo” .....	67
Fotografia 5 Percurso motor .....	71
Fotografia 6 Tentativas de equilíbrio em cima dos pneus .....	72
Fotografia 7 Realização do Percurso motor.....	73
Fotografia 8 Brincadeiras pelo túnel .....	74
Fotografia 9 Nova construção integrada no espaço de recreio .....	74
Fotografia 10 Fase de exploração do movimento e som do animal Sapo .....	74
Fotografia 11 Fase de Acolhimento do grupo no Recreio e demonstração da atividade .....	76
Fotografia 12 “Movimento de Exploração e Oposição dos braços das crianças no jogo das lagartinhas” .	76
Fotografia 13 Alteração na posição do grupo.....	77
Fotografia 14 Enchimento dos recipientes com balões .....	77
Fotografia 15 Jogos de Equilíbrio e Transporte de Balões. ....	78
Fotografia 16 Explorações corporais com os balões .....	78
Fotografia 17 Espaços de Jogo .....	80
Fotografia 18 Exploração dos novos jogos e equipamentos do Recreio.....	80
Fotografia 19 “Enchimento e exploração da piscina de bolas” .....	81
Fotografia 20 Pintura e Decoração do Escorrega das Bolas.....	81
Fotografia 21 Preferência do ALX. Com 6 anos (brincar, cuidar e tratar da horta e do jardim) .....	85
Fotografia 22 S. B 4 anos gosta de competir com os seus colegas realizando corridas de velocidade .....	85
Fotografia 23 Construção dos Ecopontos para a Separação do Lixo.....	86
Fotografia 24 Espaço de Recreio com o lixo espalhado para que as equipas o possam encontrar e devidamente reciclar nos ecopontos .....	87
Fotografia 25 Quadro de Registo dos objetos separados.....	87
Fotografia 26 Momento final da entrega dos diplomas e das medalhas .....	88
Fotografia 27 Exploração de ações motoras no xadrez .....	89
Fotografia 28 Exemplos de trajetos criados pelas crianças .....	90
Fotografia 29 Jogo do Twister.....	91
Fotografia 30 PIT de uma criança-Efeito de uma prática.....	91
Fotografia 31 Ações motoras a executar a pares .....	92
Fotografia 32 Trajetos a percorrer .....	92
Fotografia 33 Realização do transporte da bola em diferentes trajetos .....	93
Fotografia 34 Transporte e condução da bola através do sopro da palhinha .....	93
Fotografia 35 Leitura, representação e execução dos grafismos .....	94
Fotografia 36 Leitura e realização de grafismos/percursos em equilíbrio nas andas .....	94
Fotografia 37Exploração da atividade na sala de atividades .....	95
Fotografia 38 Fase de recolha e colocação das rodela na árvore dos sonhos” .....	96
Fotografia 39 Explorações livres de salto e equilíbrio nos troncos .....	97
Fotografia 40 Exploração em grande grupo sob a forma de percurso livre .....	99
Fotografia 41 Atividades iniciais exploratórias.....	99
Fotografia 42 Lançamento de bolas para o interior dos pneus a diversas distâncias .....	100
Fotografia 43 Percurso de equilíbrio nos pneus com recurso a andas .....	100
Fotografia 44 Corrida com as sacas.....	101

Fotografia 45 Concurso de corrida com as sacas.....	101
Fotografia 46 Explorações e desafios recriados pelas crianças .....	102
Fotografia 47 Recursos para desenvolver o padrão motor de lançar .....	103
Fotografia 48 Dramatizações e Explorações livres, nas áreas de leitura dentro e fora da sala de atividades .....	104
Fotografia 49 Brincadeira com os recursos na área das construções grande .....	104
Fotografia 50 Explorações do jogo do Bowling .....	106
Fotografia 51 Jogo do Bowling humano .....	106
Fotografia 52 Estação de jogo n.º 1 .....	107
Fotografia 53 Estação de jogo n.º 2 .....	108
Fotografia 54 Estação de jogo n.º 3 .....	109
Fotografia 55 Estação de jogo n.º 4 .....	109
Fotografia 56 Explorações livres das crianças.....	121
Fotografia 57 Exploração livre das crianças na descoberta do que as rodeia.....	121
Fotografia 58 Vínculo afetivo e de ajuda entre duas crianças .....	123
Fotografia 59 Brincadeiras de restaurante .....	125
Fotografia 60 Hora do conto.....	126
Fotografia 61 Contabilização do número de frutas e legumes existentes para a Mercearia .....	127
Fotografia 62 Exploração e potencialização das brincadeiras livres das crianças no desenvolvimento de competências científicas .....	128
Fotografia 63 Momentos de investigação sobre os animais e plantas que coabitam o espaço de recreio do grupo.....	128
Fotografia 64 Área de Acolhimento e área dos livros .....	155
Fotografia 65 Área da Garagem .....	155
Fotografia 66 Área da Casinha .....	155
Fotografia 67 Área dos livros e da música .....	156
Fotografia 68 Área da higiene .....	156
Fotografia 69 Área do Acolhimento e dos Livros .....	156
Fotografia 70 Área dos jogos .....	157
Fotografia 71 Área das Construções Pequenas.....	157
Fotografia 72 Área das Construções Grandes .....	157
Fotografia 73 Área do Recorte, do Desenho e Área dos trabalhos .....	158
Fotografia 74 Área da Massa e da Pintura.....	158
Fotografia 75 Dramatização da Música "Na quinta do tio Manel" .....	187
Fotografia 76 Construção da horta da Sala 1A.....	187
Fotografia 77 Horta da Sala 1A.....	188
Fotografia 78 Cenário contruído no ginásio .....	188
Fotografia 79 Encaixe de elementos naturais nas caixas de ovos.....	188
Fotografia 80 Brincadeiras de faz de conta na casinha de plástico.....	189
Fotografia 81 “O cheiro de uma flor que agrada a uma criança e desagrade a outra” .....	189
Fotografia 82 “ Pequeno grupo na exploração e construção de um desenho na areia” .....	189
Fotografia 83 Descoberta de novas formas de estar em equilíbrio, as lagartinhas voltaram a brincar com o grupo, e o M. descobriu um cavalo novo” .....	190
Fotografia 84 Atividades de exploração plástica.....	190
Fotografia 85 Áreas de Destaque: Jardim, casinha e restaurante.....	191
Fotografia 86 Espaço para lavar a louça.....	191
Fotografia 87 Momento de arrumação dos objetos no espaço de recreio .....	192
Fotografia 88 Espaço de brincadeiras arrumado atendendo ao critério das crianças .....	192
Fotografia 89 Confeção dos pratos para servir no restaurante.....	193
Fotografia 90 Festa de anos realizada pelas crianças para um colega aniversariante .....	193

Fotografia 91 Área do vestuário e calçado do espaço de recreio .....	194
Fotografia 92 Avaliação de uma criança, atendendo às suas preferências de brincadeiras realizadas no espaço de recreio. ....	194
Fotografia 93 Cenário da mercearia .....	194
Fotografia 94 Jogo de descoberta das etiquetas dos frutos e legumes .....	195
Fotografia 95 Preparação do sumo de Laranja pelo grupo .....	195
Fotografia 96 Explorações e Brincadeiras livres na mercearia .....	195
Fotografia 97 Construção da Horta e planificação dos registos .....	196
Fotografia 98 Tarefa diária de Observação e Registo da Horta em dias de vento e alguma chuva .....	196
Fotografia 99 Materiais reutilizados para o Jardim .....	197
Fotografia 100 Árvore dos sonhos.....	197
Fotografia 101 Explorações distintas do jogo do galo: Colocação direta das rodela, Colocação das rodela por via do lançamento. ....	198
Fotografia 102 GT (6 anos): Brincar na árvore dos sonhos e de fazer os percursos em equilíbrio nos pneus.....	199
Fotografia 103 J.P.V (4 anos): Fazer os jogos dos pneus .....	199
Fotografia 104 MTM (3 anos): Cuidar da horta .....	199
Fotografia 105 J.P.P (4anos): Fazer jogos com todos os amigos.....	200

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Dispersão das crianças por idade e sexo (Jardim de Infância) .....	63
Gráfico 4: Tipos de Espaços Exteriores que são frequentados .....	110
Gráfico 5: Interação do adulto na participação das brincadeiras das crianças .....	111
Gráfico 7: Interação do adulto na participação das brincadeiras das crianças .....	113

## **Índice de Tabelas**

Tabela 2: Plano de rotinas da Sala 1A .....	61
---------------------------------------------	----

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre, foi realizado o presente relatório. Este tem como principal finalidade descrever, ilustrar e refletir o trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, apresentando a ação educativo-pedagógica realizada nesses contextos numa perspetiva de Investigação-Ação (IA).

O projeto de IA iniciou-se partindo de um período de observação, sobretudo focada na organização dos espaços, dando principal enfoque ao espaço exterior da instituição, às rotinas pedagógicas nele estabelecidas, às atividades e a todas as interações das crianças nesse espaço. Para sustentar essa observação e os seus registos foram utilizados instrumentos de recolha de dados, que apresentamos descritos e analisados na segunda e terceira partes deste relatório.

Após uma análise da informação recolhida, de diálogos e do levantamento de necessidades de mudança do espaço exterior de cada um dos contextos, e tendo também em conta as características próprias dos grupos de crianças, para cada um dos grupos foi delineado um conjunto de objetivos a desenvolver e diversas oportunidades de aprendizagem a realizar.

A pertinência teórica desta intervenção educativo-pedagógica e deste estudo decorre da importância da atividade de brincar na educação de infância e dos aspetos envolventes nesse processo nos espaços exteriores.

Como refere Neto (2017)

nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deram lugar ao tempo organizado, planeado e uniformizado. As crianças passam mais tempo fechadas em casa a brincar do que na rua, ao ar livre. A rua é um espaço potencial de jogo que está em desaparecimento progressivo da cultura lúdica infantil. (p.9)

De acordo com o mesmo autor, esta nova realidade traz como consequências a diminuição da autonomia das crianças, com implicações graves no desenvolvimento motor e emocional. A criança sem experienciar situações, como o encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra e água, se inventam jogos, se vivem aventuras que são inerentes ao jogo espontâneo, acaba por revelar menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias. Ainda segundo o autor (Neto, 2017)

Brincar é para a criança uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir e ter curiosidade de colocar o seu corpo em confronto com situações adversas e de risco controlado. Brincar é treinar para o inesperado (p. 23)

e, por esta mesma razão, cabe ao educador/a respeitar e potencializar as brincadeiras das crianças, de modo a que estas façam sentido no seu desenvolvimento pessoal e conduzam a novas aprendizagens, bem como melhorem o seu desenvolvimento global.

É importante que cada vez mais se dê ênfase ao ato de brincar, pois uma criança que está envolvida no lúdico aprenderá de forma mais rápida e adequada, pois sem se dar conta está a adquirir conhecimentos e competências imprescindíveis para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda na linha de ideias do autor antes citado, tem-se vindo a verificar, nas últimas décadas, um declínio dramático de tempo e espaço para o brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, e em especial em espaços exteriores (*outdoor*). Esta situação tem uma consequência inevitável no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças, independentemente da idade, género, raça, situação geográfica ou cultural de que a mesma faça parte. A não existência de oportunidades e condições favoráveis para a criança poder brincar de forma livre e espontânea pode levar a uma diminuição da sua coordenação motora global e segmentar, da capacidade de discriminação espacial e temporal, do prazer na sua mobilidade corporal, da sua autoestima e da capacidade de autorregulação e autocontrolo, da sua capacidade de confronto com o risco e das suas relações sociais.

Existem sinais bastante preocupantes das consequências no desenvolvimento humano face a uma extrema ausência do brincar na cultura de vida quotidiana das crianças. Face a esta problemática, Neto (2017) aponta algumas razões para explicar esse fenómeno intrigante e paradoxal:

- Mudanças rápidas na sociedade moderna quanto a transições: epidemiológicas (novas doenças de civilização), demográficas (alteração da densidade populacional e densidade espacial), nutricionais (novos hábitos alimentares), mobilidade ativa (ausência de jogo de atividade física), utilização de novas tecnologias de informação (utensílios digitais);
- Superproteção parental, através do controlo da energia dos filhos e a não autorização para se moverem de forma livre nos seus contextos de vida. Sem autonomia, a criança não cresce de forma conveniente e harmoniosa;
- Medo dos pais e educadores em proporcionarem às crianças situações desafiantes para o seu corpo em movimento em relação à confrontação com o espaço natural e construído;
- Diminuição significativa da margem de risco físico, cognitivo, emocional e social, apostando-se mais numa segurança patológica que atinge a capacidade de adaptação e aprendizagem. Se as crianças não correm riscos não podem aprender a viver;
- Falta de independência na mobilidade das crianças e jovens, em percursos com autonomia perto da habitação, no caminho para a escola ou utilização do espaço público.

Paradoxalmente, Portugal é considerado o 5.º país mais seguro do mundo. Brincar de forma livre na rua está em vias de extinção nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento;

- Diminuição significativa do nível de literacia física, lúdica e motora. O aumento da inatividade física (analfabetismo motor) tem aumentado os índices de sedentarismo infantil. Cerca de 70 % das crianças portuguesas brincam menos de 1.00 hora por dia de forma livre;
- Muitas horas sentadas na escola com currículos intensos e extensos;
- Restrição e, em alguns casos, ausência de tempo de recreio escolar (*recess*) necessário para brincar de forma livre. O tempo de recreio escolar é o último reduto que resta à criança para poder brincar e aprender conceitos fundamentais de cidadania e conhecimentos necessários às aprendizagens escolares consideradas socialmente úteis;
- Agendas muito organizadas e estruturadas;
- Ausência de contacto e exploração dos espaços exteriores. Esta falta de conexão entre o espaço interior e exterior tem vindo a aumentar de forma muito acentuada, ao contrário do que acontece nos países do Norte da Europa;
- Planificação de uma estrutura urbana pouco amiga das crianças. A cidade não está pensada de forma adequada para a qualidade de vida das crianças em termos de políticas públicas relacionadas com o tráfego automóvel, promoção da mobilidade autónoma e espaços de jogo adequados em termos de acesso, risco e valor lúdico;
- Ausência de uma política eficaz de relação e harmonização entre o tempo de trabalho dos pais, o tempo passado na escola e o tempo passado em família.

Assim sendo, com base na IA lançamos vários desafios a nós próprios e aos grupos de crianças, seguindo sempre a linha orientadora de como poderíamos oferecer aos grupos espaços de brincadeira e de jogo no recreio que visassem, sobretudo, desenvolver competências motoras.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo que a primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico onde refletimos sobre alguns aspetos gerais - a organização curricular na Educação de Infância, de onde destacamos algumas pedagogias de ação educativa, o papel do educador nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, sobretudo baseado na dinamização de atividades no espaço de recreio das instituições.

Para isso, debruçamo-nos sobre autores que abordam fundamentos e questões organizacionais em relação a estes contextos educativos e patentes, sobretudo, na organização de atividades livres ou orientadas nos espaços de recreio e os benefícios que estas geram nas crianças. Para além disso analisamos documentos e investigações que remetem para a importância dos espaços exteriores, em particular a caracterização do tipo de espaço de recreio de cada instituição

e como podem estes espaços ser enriquecedores de desafios, explorações e de grandes marcos de desenvolvimento global nas crianças, incidentes estes no desenvolvimento motor.

Na segunda parte do relatório, Projeto de Investigação, apresentamos a metodologia seguida, identificando os procedimentos, os principais objetivos, as questões orientadoras e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Ainda na segunda parte deste projeto, para além de incluirmos as caracterizações das instituições, dos grupos e dos espaços, apresentamos as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos grupos e a reflexão sobre as mesmas, apoiadas em recursos como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (*OCEPE*) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o “*CRECHEndO com qualidade*” (Carvalho & Portugal, 2017); o “*Sistema de Acompanhamento de Crianças - SAC*” (Portugal & Leavers, 2010); as *Grelhas de observação e registo do controlo do desenvolvimento de um determinado padrão motor* (Gallahue, 2002).

Concluimos este relatório com as Considerações Finais e a Bibliografia, a que se seguem os Anexos que considerámos importantes na ilustração do trabalho desenvolvido durante o percurso da PES.

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Contextos formais de Educação de Infância**

### **1.1 Contexto de Creche**

Em Portugal, a preocupação e investimento nos contextos de educação e cuidados para crianças nos primeiros três anos de vida é recente, fruto de uma constelação de fatores que diacronicamente condicionou e protelou o enfoque nestes contextos de qualidade e atendimento coletivo.

No que alude a uma componente legislativa, referente à organização dos cuidados e educação destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas duas grandes finalidades; a saber, “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (ME, 2000, p. 40). A estas finalidades correspondem três objetivos principais:

em primeiro lugar, “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado” (p.40); em segundo lugar, “colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”; e, finalmente, “colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado” (ME, 2000, p. 40).

De acordo com a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011, a Creche é definida como um “Equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011, art.º 3º.).

Segundo a mesma Portaria os objetivos da Creche são:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetivas;
- f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4º.)

Ainda no documento legal supracito, as atividades e serviços em contexto de Creche destinam-se a:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;

- b) nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) cuidados de higiene pessoal;
- d) atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5.º)

Por outro lado, e segundo o CNE (2011), foram definidas algumas das principais linhas pedagógicas relativas ao contexto referido e estas devem:

Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos; Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia são prioridades (...) da creche. (CNE, 2011, p. 47-60)

O/A educador/a de infância da Creche deverá incluir no currículo propostas e desafios de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir, experimentar e aprender através da sua atividade pessoal. Para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar, as interações na Creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento social e pessoal da criança. Deste modo, as crianças implicar-se-ão com prazer e motivação nas diversas brincadeiras livres e orientadas, que a conduzirão a um processo natural de desenvolvimento global.

Com alguma frequência, o trabalho em Creche ainda é visto como uma mera ação de tomar conta ou, simplesmente, alimentar, mudar fraldas, aconchegar..., sobressaindo uma certa desvalorização da atividade educativa junto de crianças com menos de 3 anos de idade. Na realidade, na Creche, o educador desenvolve um trabalho essencial que envolve cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global.

Nesta aceção, cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente.

Do mesmo modo, educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante.

Assim, e segundo Portugal (2017)

torna-se possível afirmar que não há forma de cuidar de um bebê ou criança muito pequena sem, simultaneamente, educar e vice-versa. Cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com o bebê ou criança, requer o reconhecimento da importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças. Envolve ainda atenção à qualidade dos espaços e recursos materiais existentes nos contextos para bebês e crianças muito pequenas. Falamos de espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas. (p. 63)

Neste sentido pretende-se que seja criada uma rotina flexível e dinâmica, atendendo às características gerais do espaço e dos materiais, em articulação com as necessidades individuais de cada criança.

No que respeita à organização de horários e rotinas, afirma a autora citada que

a organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos. (Portugal, 2017, p.64)

Na linha destas ideias, torna-se fulcral que o/a educador/a desenvolva a sua prática pedagógica um contexto de qualidade para crianças, o que *“requer oportunidades e experiências de aprendizagem significativas, remetendo para tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente”* (Portugal, 2017, p. 65). Nesse sentido, torna-se importante um contexto e um modelo pedagógico adequado que responda às novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança, sendo que os espaços e equipamentos,

desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspetivas do mundo, promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança em se envolver num leque cada vez mais diversificado de atividades, brincadeiras e preponderantes a novos desafios plausíveis sobretudo na sua exploração sensório-motor. (Araújo, 2013, p. 32)

Segundo Oliveira Formosinho (2018)

O conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana. Um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar. (p.23)

Na última década assiste-se a um grande esforço por parte dos profissionais da área em desenvolver a qualidade da educação em Creche, adaptando assim diferentes modelos e/ou pedagogias educativas. Neste sentido, ainda na esteira de ideias da autora citada, esta refere que para que a Creche seja encarada como uma resposta de qualidade deve ter-se em conta:

o desenvolvimento de uma imagem da criança com competência, agência e direitos; a interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo; a organização do ambiente educativo que providencie segurança e bem-estar e viabilize aquela imagem de criança; a interação adulto-criança frequente, afetuosa e responsiva; uma intencionalidade educativa holística que

integra o desenvolvimento social, emocional, corporal, promove a aprendizagem dos instrumentos culturais e integra o brincar e o aprender; a utilização de uma pedagogia participativa, monitorizada através da escuta ativa e da documentação pedagógica; um rácio- adulto-criança adequado e por fim, um recrutamento adequado e de formação específica do pessoal educativo da creche. (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 18)

Do excerto anterior, conclui-se a importância das pedagogias participativas em alternativa às pedagogias transmissivas, dando à criança espaço e tempo para escolher, para aprender a tomar decisões, num contexto de prática em que a participação das crianças seja quotidiana.

As pedagogias participativas, na esteira das ideias de alguns autores (Formosinho, 2013, 2015; Araújo, 2011, 2013; Lino, 2013), correspondem a práticas que se baseiam na equidade, que atendem a todas as diferenças das crianças, cumprindo os direitos de todas e cada uma delas a uma aprendizagem de qualidade.

Segundo Carvalho e Portugal (2017)<sup>1</sup> devemos definir para o contexto de Creche as seguintes finalidades educativas:

- a) *Desenvolvimento de uma Segurança e Autoestima Positiva;*
- b) *Desenvolvimento da Curiosidade e o Ímpeto Exploratório;*
- c) *Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais.*

De acordo com Portugal (2012), para que tais finalidades sejam alcançadas, o educador da Creche deve promover o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através dos seguintes comportamentos:

- Atenção, gestos, palavras e atitudes;
- Estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem maturidade suficiente;
- Permitir o desenvolvimento de autonomia e autoconfiança sempre que possível;
- Ser verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional;
- Oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória;
- Ser capaz de articular o jogo e as necessidades das crianças.

Assim sendo, os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras. Antes de se conseguirem arrastar ou gatinhar, os bebés dependem dos adultos para os levarem até às coisas e para lhes apresentarem um objeto ou atividade interessante.

---

<sup>1</sup> No livro *Avaliação em Creche- CRECHEndo com qualidade*” que nos serviu de referência ao longo da PES em contexto de creche.

É necessário assim, que o/a educador/a seja um profissional sensível no que respeita à organização do ambiente, onde devem existir objetos estimulantes acessíveis e onde exista uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamem a atenção da criança, encorajem a sua curiosidade natural através de ações exploratórias que permitem que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.

## **1.2 Contexto de Educação Pré-escolar**

A Educação Pré-escolar, tal com estabelecido na Lei-quadro (Lei n.º 5/97), destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” Na mesma Lei e nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) são enunciados os objetivos para a Educação Pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei-quadro n.º 5/97)

Como salienta Vasconcelos, no prefácio das OCEPE (ME, 1997)

Os objetivos da Educação Pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática. (p. 13)

Os objetivos supracitados centram-se, essencialmente, na promoção do desenvolvimento integral e integrado da criança e na defesa da igualdade de oportunidades. Estes concretizam-se na procura de orientação de práticas sustentadas em princípios pedagógicos e deontológicos que subentendem as especificidades desenvolvimentistas, familiares e sociais das crianças, que defendem a participação ativa da criança em situações promotoras na construção da sua

aprendizagem e do seu desenvolvimento, de competências e saberes, bem como o envolvimento das famílias e comunidade nos estabelecimentos educativos.

Assim, e para o desenvolvimento de um currículo e de diversas ações pedagógicas centradas nos objetivos supracitados, é necessário que o educador/a tenha sempre presente os princípios orientadores definidos nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016). A saber:

- 1) *O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.* As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos constituem diversas oportunidades de aprendizagem, que influenciadas com o meio envolvente, permitem a fluência do desenvolvimento global de cada criança.
- 2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.* O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como um sujeito ativo e participante em todo o processo educativo, partindo da potencialização das suas vivências e experiências rotineiras. A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece, sempre com direito a uma escuta ativa e participada.
- 3) *Exigência de resposta a todas as crianças.* O acesso à educação é um direito de todas as crianças, pelo que deve ser reforçado e vinculado, com base na diversidade e igualdade de oportunidades, tal como explicita o documento relativo à Convenção dos Direitos Humanos da Criança, (Unicef, 1989, art.º 28 e 29), todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas na medida em que todos participam no processo de aprendizagem e em que todas as diferenças são enriquecidas com práticas pedagógicas devidamente adaptadas.

4) *Construção articulada do saber.* O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais e culturais se interligam e atuam em conjunto, assumindo-se assim o processo de aprendizagem numa perspectiva holística. Brincar é o meio privilegiado da aprendizagem que leva a um conhecimento e desenvolvimento de competências de forma livre ou orientada.

Deste modo, e partindo de explorações baseadas em brincadeiras das crianças desta faixa etária, o educador/a consegue através de uma grande diversidade de materiais apoiar essas mesmas brincadeiras e descobertas, de modo a que seja estimulada a curiosidade por parte da criança e que sejam desenvolvidas diversas competências integradas nas diversas áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

Nesta linha de ideias

a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e se aprender alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai “brincar para aprender. No entanto, enquanto brinca a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”, ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O brincar surge como uma fonte de novas descobertas para as crianças, onde se vão apropriando de forma inconsciente regras, valores, costumes, etc. (Ferland, 2006, p. 42)

Brincar, desde o jogo mais elaborado ao jogo mais simples constitui uma das funções vitais da vida de uma criança e, muitas vezes, quase nem tempo existe para isso. Ao brincar, as crianças mostram-nos que sabem movimentar-se, usar os seus músculos, percebem o que as rodeia, servem-se dos materiais disponíveis, expressam sentimentos e socializam, desenvolvendo ainda com maior envolvimento as suas competências. Brincar é uma estratégia privilegiada para o seu desenvolvimento em diferentes domínios, mas sobretudo para o desenvolvimento de atitudes positivas na interação social, que as poderá acompanhar ao longo de toda a vida.

Segundo as OCEPE,

Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado entre estas e o educador, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituído condições essenciais para a criança aprenda com sucesso, isto é “aprender a aprender”. (Silva, *et al.*, 2016, p.11)

Na nossa ótica, observa-se e caracteriza-se assim o brincar, como não sendo apenas reflexo das capacidades das crianças, mas também um meio desejado e adaptado das mesmas, para as diversas relações e brincadeiras em realização.

A criança não brinca com um objetivo centrado na aprendizagem, mas o mais importante é que aprende a diferentes níveis sem se aperceber e, na verdade, fá-lo com todo o prazer, pois brincar é a maneira mais natural de desenvolver a criatividade e a imaginação, uma vez que quando as crianças brincam tornam-se livres para interagir com o meio que as rodeia e com as outras crianças, experimentando novas ideias e expressando-se à sua maneira.

Brincar é a forma que as crianças têm de libertar as suas energias e de encontrar o seu bem-estar físico e emocional. Por isso, o ato de brincar não é mais do que uma forma lúdica de aprender, demonstrar emoções, trocar experiências e vivenciar sentimentos. São momentos de partilha em que cada um se dá a conhecer ao outro, onde se criam laços, se resolvem conflitos e se constroem personalidades. Contudo, a intuitiva aprendizagem que surge durante o envolvimento das crianças na brincadeira e jogo é provavelmente uma das muitas razões que fazem com que quer crianças quer adultos continuem a querer sempre brincar mais.

Na organização e desenvolvimento curricular que compete ao educador, este deverá estar atento a esta tão importante estratégia (brincar) para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças. Assim deverá construir o currículo, atendendo à caracterização global do contexto, de modo a que possa desenvolver uma prática educativo-pedagógica que seja responsiva aos grupos de crianças e a cada uma delas de forma particular. Como salienta Vasconcelos (1997) citada por Marchão (2012, p. 37)

o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento (...) [e] deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, (...) comunidade (...) outros níveis educativos” e, neste sentido, é preciso investigar, estar presentemente informado e atento às mudanças sociais e pessoais de cada grupo de crianças, de modo a que todas participem com implicação e bem-estar, em todo o processo de aprendizagem.

Marchão (2010) refere-se ao currículo em Educação Pré-escolar como um projeto que

se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes - educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (2010, p.55)

Como dizem Portugal e Laevers (2010) o currículo entende-se como “amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual, e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às «cem» linguagens da criança” (p. 41) e deverá ser encarado como um conjunto de experiências, sendo estas planeadas ou não, em contexto formal ou informal, que integram “princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo” (Portugal & Leavers, 2010, p. 37).

Neste sentido, e como refere Marchão (2012), os educadores de infância devem pensar a sua ação pedagógica através de uma gestão curricular sustentada na interligação entre vários eixos:

os objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim-de-infância. (Marchão, 2012, p.39)

A ação educativa-pedagógica do educador de infância deve ainda incluir a avaliação reflexiva, em que o mesmo recolhe informações através de variados instrumentos de recolha de dados, de forma a adequar o planeamento ao grupo, atendendo sempre a aspetos evolutivos que cada criança pode atingir. Para isso, é essencial que o processo de avaliação seja um processo cíclico e contínuo, de modo a dar sustentabilidade ao processo de aquisição e desenvolvimento de novas competências/e aprendizagens.

No enquadramento das OCEPE, o educador de infância pode utilizar para a avaliação o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010). Este assenta numa atitude do adulto/educador caracterizada por atenção, respeito e confiança nas competências da criança e propõe um ciclo contínuo de observação – avaliação/reflexão – intervenção, em que as variáveis processuais Implicação e Bem-Estar Emocional são os parâmetros que permitem ao educador continuamente aferir as características contextuais/oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças – individualizando e otimizando a intervenção.

O/A educador/a, na nossa ótica, e de forma mais particular através do SAC, desenvolve assim, a avaliação do grupo, e em particular de cada criança, apropriando-se de uma recolha sistemática de informação relevante e útil, tendo em conta os seguintes aspetos: interesse/motivação; participação/iniciativa; espírito crítico/raciocínio; capacidade de organização; assiduidade e/ou pontualidade; criatividade e espírito de observação. Avalia também os ritmos de aprendizagens, as atitudes, as habilidades, os conhecimentos, os estilos cognitivos, bem como as necessidades, dificuldades e os problemas com que se defrontam. A recolha destes dados apoia e sustenta a planificação e o reajustamento da prática educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens e o sucesso das crianças.

A utilização adequada do SAC permite: (i) obter uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças, atendendo sobretudo aos níveis de bem-estar e de implicação; (ii) considerar aspetos do contexto que requerem intervenções específicas, no propósito de melhor atender às necessidades das crianças; (iii) identificar crianças que suscitam preocupação, nomeadamente porque evidenciam baixos níveis de implicação e/ou de bem-estar e que, por conseguinte, necessitam de atenção diferenciada; (iv) delinear um trajeto de iniciativas conducentes à resolução de problemas identificados e maximização da qualidade educativa; (v) e avaliar resultados atendendo ao percurso e desenvolvimento de competências das crianças.

No âmbito do SAC, observar e ouvir as crianças enquanto elas exploram o ambiente exterior e interior, reconhecendo a sua unicidade e individualidade expressa através de sinais de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I) durante os tempos de frequência de JI são as principais prioridades de ação do educador, lado a lado com iniciativas para estabelecer conhecimento mútuo com as famílias e a comunidade.

Com esta abordagem fica-se a saber que quanto às crianças que evidenciam níveis elevados de BEE e I as suas necessidades estão a ser adequadamente respondidas. Relativamente às crianças que exibem sinais correspondendo a níveis médios ou baixos de BEE e/ou I, percebemos que *estão a dizer-nos* que há discrepância entre o que sentem como necessidades e o que lhes é oferecido pelo contexto.

Desse modo, pode ser necessário a intervenção do educador para: (i) organizar o espaço da sala em áreas de atividades atraentes; (ii) atualizar o equipamento desses espaços, substituindo

materiais pouco atrativos por outros mais interessantes; (iii) introduzir materiais e atividades novas e não convencionais; (iv) observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber a apresentar atividades adequadas; (v) e multiplicar as intervenções que aumentem a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores. Paralelamente é necessário alargar a livre iniciativa da criança fazendo recurso, simultaneamente, de regras razoáveis, entendimentos conjuntos e uma organização clara e previsível que atenda à relação com cada criança, bem como à relação entre as crianças, procurando melhorá-la e promovendo atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores.

## **2. A Educação Física na Educação de Infância**

### **2.1 Importância da prática de atividades de Educação Física nas crianças**

Numa perspectiva articulada do saber, nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) refere-se

A Educação Física, como abordagem globalizante na criança, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência 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 pertencentes ao mesmo. (p.43)

A Educação Física, tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância, deverá proporcionar experiências desafiantes e diversificadas, permitindo que a criança aprenda a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma. Por outro lado, permitir-lhe-á aprender a participar em formas de cooperação e de competição saudável, seguindo regras para agir em grupo e a organizar-se para atingir um fim comum, aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos.

No desenvolvimento de atividades de Educação Física, o educador facilita às crianças espaços privilegiados para brincar, criando assim condições de exploração dos mesmos. Neste sentido, e tendo por base as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016)

O desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásio). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/à educador tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora. (p.44)

Por outro lado, a prática da educação física é também uma forma privilegiada do brincar, que permite às crianças a criação de diversos tipos de movimentos, tirando partido dos materiais existentes no espaço exterior, onde decorrem desafios controlados que lhes permitem ser crianças mais autónomas, responsáveis e interessadas pelas práticas de atividades motoras.

A uma perspectiva de abordagem lúdica nas oportunidades de aprendizagem promovidas no domínio motor, associa-se muitas vezes a prática de jogos, com e sem regras. Para além de jogos sem regras que podem ser executados no espaço exterior é, por outro lado, através de jogos com regras complexas e determinantes dos mesmos que são permitidos ao grupo de crianças ocasiões de desenvolvimento de novas aprendizagens motoras, de socialização, de compreensão na aceitação das regras e, sobretudo, do prazer do desenvolvimento deste tipo de jogos.

Deste modo, o processo de aprendizagem na educação física permite às crianças a mobilização do corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo-lhe uma maior resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza geral. Possibilita-lhes ainda aprender a coordenar melhor os seus movimentos através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação,

de forma a desenvolver e a aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas de expressão, comunicação e interação com o espaço e com os outros.

Atendendo aos estádios de desenvolvimento motor referidos por Gallahue (2002), destacam-se quatro fases de desenvolvimento motor, que apresentamos de forma sucinta através da *Figura n.º 1*.

Figura 1: Ampulheta de Gallahue relativamente aos estádios de desenvolvimento motor



Fonte: Adaptada de Gallahue (2002, p.49-83).

A primeira fase denomina-se como a fase dos *movimentos reflexos*, que compreende parte da vida uterina até por volta de 1 ano de idade e é caracterizada por movimentos reflexos. Estes partem do recém-nascido que já evidencia alguma motivação para envolvimento e persistência nas atividades de movimento.

Na segunda fase, fase dos *movimentos rudimentares* (aproximadamente dos 4 meses pós-natal até os 2 anos de idade), acontecem as primeiras formas de movimentos voluntários, ou seja, são desenvolvidos movimentos locomotores prévios à aquisição da marcha autónoma. Essas formas são, em geral, caracterizadas por uma evolução rápida na direção dos movimentos e, à medida que o desenvolvimento motor ocorre, a criança torna-se mais ativa e mais diversificada na realização e exploração de várias ações motoras.

Segue-se a terceira fase, a fase de *movimentos fundamentais* (dos 2 aos 7 anos de idade), na qual as crianças estão envolvidas na experimentação das capacidades motoras do seu corpo, descobrindo como executar inúmeras formas de movimento. Esta fase corresponde, assim, ao reordenamento das formas rudimentares e na sua combinação de padrões verificando-se mais eficácia no seu desenvolvimento.

Segundo Angulo, Marques, Neto, & Pereira (2001)

é durante a fase dos movimentos fundamentais que existe a necessidade de uma prática da atividade física do jogo espontâneo da criança como forma crucial para aquisição de hábitos saudáveis para uma vida ativa. As crianças necessitam constantemente de atividades motoras (posturais, locomotoras e manipulativas) em diversos contextos da sua vida quotidiana que são decisivas em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagens de habilidades e capacidades motoras. (p. 552-560)

A quarta e última fase, a fase de *movimentos especializados* (acima de 7 anos), que é o período onde as habilidades motoras são refinadas e combinadas para o uso em diferentes situações. Nesta fase não existem evoluções naturais dos movimentos fundamentais, mas sim variações únicas aprendidas e aperfeiçoadas num conjunto de condicionantes bem definidas, mediante processos complexos de prática.

No trabalho de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades motoras, tanto em contexto de Creche como no contexto da Educação Pré-escolar, na planificação de diversas atividades de educação física é necessário ter em conta as características fulcrais a desenvolver nas crianças nesta faixa etária relativamente ao domínio motor. Assim sendo, e considerando os autores antes citados, podemos destacar que, tendencialmente, as crianças no contexto da Creche encontram-se na fase de desenvolvimento motor denominada de *movimentos rudimentares*.

A fase do desenvolvimento de *movimentos rudimentares* envolve movimentos de estabilidade, tais como o controlo da cabeça, o pescoço e os músculos do tronco, tarefas manipulativas do alcançar, agarrar e movimentos locomotores como andar, gatinhar, rastejar, saltar, correr, entre outros.

Esta fase de desenvolvimento pode ser dividida em dois estádios que representam progressivamente ordens superiores de controlo motor: O *estádio de inibição de reflexos* da fase de *movimentos rudimentares* inicia-se no nascimento até por volta do primeiro ano de idade. No nascimento os reflexos dominam o repertório de movimentos do bebé, sendo que os reflexos primitivos e posturais são substituídos por comportamentos motores voluntários. Porém, os movimentos, embora com objetivos, são descontrolados e grosseiros.

O segundo estádio destacado no desenvolvimento progressivo deste tipo de movimentos, denomina-se como *estádio de pré-controlo* (1 – 2 anos). Por volta de 1 ano de idade as crianças começam a ter progressivamente maior precisão e controle sobre os seus movimentos. As crianças aprendem a obter e a manter o seu equilíbrio, a manipular objetos e a locomover-se pelo ambiente com grau de proficiência e controle aceitáveis, considerando-se o curto período que tiveram para desenvolver essas habilidades.

No contexto da Educação Pré-escolar as crianças, em geral, encontram-se na fase de desenvolvimento dos *movimentos fundamentais*.

De acordo com os Gallahue (2002) dentro das habilidades *motoras fundamentais*, o processo de aprendizagem motora da criança assenta sobre o desenvolvimento de três categorias de habilidades motoras:

- *Habilidades Locomotoras*: movimentos que indicam uma mudança na localização do corpo em relação a um ponto fixo na superfície. Este é um aspeto fundamental da aprendizagem, que permite mover-se de forma eficiente e efetiva no meio pela posição do corpo em relação a um determinado ponto de referência. Ex: caminhar, correr, saltar, saltitar, etc.

- *Habilidades Manipulativas*: movimentos de manipulação motora, como tarefas de receção, pontapear (manipulativas grossas), cortar (manipulativas finas) e lançar. As componentes manipulativas envolvem um relacionamento do indivíduo com os objetos e são caracterizados pela força cedida para os objetos e pela força recebida deles.

- *Habilidades Estabilizadoras ou de Equilíbrio*: a criança, na tentativa de equilíbrio, é envolvida em constantes esforços contra a força da gravidade na tentativa de manter a postura vertical. Ex.: girar braços e tronco, flexionar o tronco, deslocamentos de objetos em equilíbrio simultâneo com o próprio corpo. O estabelecimento do controle sobre a musculatura em oposição à gravidade é um processo que segue uma sequência previsível para todas as crianças. Para Gallahue (2002) a estabilidade é um aspeto básico da aprendizagem para o movimento e é por meio desta dimensão que as crianças ganham e mantêm um ponto de origem na exploração que elas realizam no espaço, tendo em conta o desenvolvimento de posturas em equilíbrio.

Atendendo ao desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, fase compreendida entre os 2 aos 7 anos de idade, podem diferenciar-se três estádios de desenvolvimento motor, como mostra a ampulheta atrás representada na *Figura n.º 1*.

O estádio inicial é caracterizado pelas primeiras tentativas da criança para realizar movimentos, em que estão ausentes muitas das componentes de um padrão aperfeiçoado, tais como a ação preparatória e a finalização da ação motora em realização.

No estádio elementar, estádio de transição no desenvolvimento motor da criança, estas melhoram a coordenação e a execução das suas capacidades motoras, ganhando também maior controle e eficácia dos seus movimentos.

Por fim, o estádio maduro que é caracterizado por movimentos eficientes, coordenados e controlados.

De modo a que o/a educador/a possa refletir sobre as suas práticas pedagógicas no processo de desenvolvimento de todo o tipo de habilidades acima referidos, e atendendo aos estádios de desenvolvimento motor e da faixa etária das crianças, deve proporcionar às crianças novas aprendizagens, quando aciona e desenvolve na sua prática educativa os seguintes indicadores:

- Prevê e planeia espaços para a educação física, tirando sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais e reutilizáveis;
- Dá oportunidade à criança para explorar livremente o espaço (exterior ou interior) e de desafiar as suas destrezas motoras, correndo riscos controlados;
- Disponibiliza materiais diversos que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras;
- Disponibiliza espaços e materiais para que as crianças possam planear e propor os seus jogos;
- Adequa as suas propostas ao desenvolvimento motor, aos interesses das crianças, considerando o desempenho motor de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas;
- Cria oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolvam rastejar, rolar, realizar rolamentos, saltar, correr, suspender-se, baloiçar-se, lançar uma bola, etc.;
- Debate as regras dos jogos com as crianças e está atento/a às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada criança quando ganha e perde, intervindo quando necessário.

## **2.2. Planificação de atividades de Educação Física**

No contexto de Creche, e atendendo às linhas orientadoras do manual “*CRECHendo com Qualidade*” (Carvalho & Portugal 2017), para a condução de um processo de desenvolvimento e aprendizagem na prática de atividades físicas, as mesmas devem centrar-se, sobretudo, na ação da criança em diversas experiências de ensaio-erro, de exploração movimentada pelo espaço e de algumas atividades mais formais, organizadas e planificadas para a prática e desenvolvimento de diversos padrões motores das crianças.

Segundo as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) o processo de aprendizagem no domínio da Educação Física organiza-se em torno de três eixos com relação entre si. A saber: (1) *Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento – Deslocamentos e Equilíbrios*; (2) *Ação da criança sobre os objetos-Perícias e Manipulações*; (3) *O desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros- Jogos*.

Considerando os eixos de aprendizagem do domínio da Educação Física, quer na Creche quer no contexto da Educação Pré-escolar devem ser criadas oportunidades de aprendizagem para os grupos de crianças que lhe permitam cooperar em situações de jogo, seguindo pequenas orientações ou regras, dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios, tais como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar entre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.

Também deve ser desenvolvido o controlo de movimentos de perícias e manipulações, tais como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar. Deste modo, estas aprendizagens podem ser observadas, em ambos os contextos, por exemplo quando a criança:

- Demonstra gosto pelas atividades físicas, procurando progredir a partir do que já é capaz de fazer;
- Cooperar com os/as colegas em situações de jogo, envolvendo-se no trabalho de equipa;
- Aceita e cumpre as regras dos jogos, quer acordadas no grupo, quer propostas pelo/a educador/a ou pré-definidas pelo jogo escolhido.

Por outro lado, e mais evidenciado no contexto de Educação Pré-escolar, é possível observar se a criança compreende que no jogo há resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder; se é capaz de compreender e esquematizar as regras dos jogos e, se se consegue apropriar da diversidade de possibilidades motoras, criando ou imaginando outras, propondo-as ao grupo.

As situações da prática que envolvem atividade motora podem ser entendidas como *“oportunidades de prática, organizadas para que todos os alunos tenham o máximo tempo de atividade motora significativa”* (ME, 2001). Deste modo, o educador/a pode optar por proporcionar às crianças várias situações de aprendizagem, adotando diferentes modelos organizativos nas sessões motoras formais ou não formais, dentro ou fora da sala de atividades que respondam às necessidades individuais de cada uma das crianças constituintes do grupo.

Assim, nestas sessões formais e planificadas para a prática da Educação Física, estabelecidas no tempo, no espaço e calendarizadas no horário letivo, as atividades de movimento orientadas devem ser planeadas tendo em conta alguns fundamentos teóricos necessários para as diferentes etapas de realização de uma tarefa motora. Numa primeira fase é imprescindível que o/a educador/a deva preparar as suas ações sabendo que é necessário a prévia interação e estabilidade com o espaço denotado pelo envolvimento das crianças nas diversas tarefas propostas. No que toca à formação de grupos, o/a educador/a deve ter em conta algumas estratégias:

- Promover situações de exercício simples a pares e em grupos de três alunos, estabelecendo funções de modo a proporcionar o inter-relacionamento direto do aluno com os restantes colegas; reduzir o tamanho dos grupos quando se pretende introduzir habilidades novas ou mais complexas para assim simplificar a organização; evitar a fixação das preferências dos alunos nas atividades, promovendo assim a variabilidade das ações e das interações em situações que favoreçam a facilidade de cooperação; tentar identificar condutas hábeis por parte dos alunos mais inibidos, valorizando essas habilidades e chamando a atenção dos colegas para que todo o tipo de estereótipos sejam

evitados; organizar grupos de modo a evitar situações conflituosas entre os alunos, fazendo com que os alunos “mais ativos” se organizem em grupos com colegas que inibam conflitos ou comportamentos de desvio; constituir grupos com características de maior heterogeneidade possível para que se estabeleçam grupos na turma que sejam equilibrados e onde não se verifique uma separação dos mais aptos em relação aos menos aptos; procurar agrupar os alunos por níveis de desempenho quando estes participam em exercícios de domínio de habilidades em “grupos - tarefa”, sem deixar que se instale um modelo de agrupamento fixo. Pode-se transpor esta dificuldade introduzindo no grupo um colega com melhor nível de prestação que apoiará os companheiros no exercício (ME, 2001).

Existem formas típicas de organização das crianças em função do desenvolvimento da atividade física face ao seu grau da autonomia motora. Cada uma das crianças tem características próprias e cabe ao educador adaptar as suas intenções pedagógicas, de modo a que todas elas beneficiem do tempo máximo de prática em cada uma das sessões orientadas.

No caso de conduzir a uma prestação prática de **forma individual**, poderemos ter como opção os *concursos individuais*, em que as crianças executam a mesma tarefa ao mesmo tempo; os *percursos*, em que as tarefas são executadas em tempos diferentes, respeitando e atendendo ao grau de autonomia física de cada uma das crianças, sendo estas colocadas em fila para a realização das tarefas e ações motoras.

Por outro lado, e apresentado como outra forma de organização, neste caso, pela **forma coletiva**, podemos optar pela execução das tarefas a *pares*, a *trios*, e em *pequenos grupos*.

Podemos também realizar as tarefas motoras sob a forma de *vagas*, onde se realizam várias filas de crianças, sendo que todos os primeiros de cada fila realizam a tarefa e somente quando estes a concluírem, avançam os segundos e assim sucessivamente.

Também a realização de *circuitos* é bastante frequente na prática de atividades físicas, em que são criadas várias estações propiciadas ao desenvolvimento de diversas ações motoras. Estas devem ser tidas em conta pelo educador, no que respeita à sua presença mais ativa em algumas delas. Baseado em níveis de exigência e dificuldade de execução nas tarefas, consoante as características próprias de cada criança, o/a educador/a deverá acionar a sua presença nas estações que, por sua vez, apresentam um maior nível de exigência ou prestação motora.

Nas situações em que as crianças estão em atividade sem a orientação direta do adulto, no caso particular dos circuitos, o educador deverá ter em conta dois aspetos principais: (1) *escolher tarefas conhecidas das crianças, em que não seja necessário a permanente intervenção do adulto*. Se se quiser potenciar o desenvolvimento de uma nova habilidade motora, ou de uma habilidade que nesse caso necessite de maiores cuidados de segurança, a presença do adulto é indispensável e deverá ser permanente na execução de todas as tarefas. O/A educador/a deve

manter-se assim mais tempo nas situações/estações em que as crianças demonstrem mais dificuldade, nas que envolvam maior risco ou que são presenciadas pela primeira vez; (2) *Constituição dos grupos nas diversas estações, devendo* o adulto estabelecer uma composição equilibrada dos grupos, tentando evitar frustrações e conflitos entre os grupos.

Outra das formas de realização de atividades físicas de forma coletiva, designam-se por estafetas. Estas implicam uma maior competição por parte dos elementos dos grupos, a fim de alcançar uma vitória.

Por último, a realização do espaço de jogo numa área permite a divisão do espaço com o objetivo de as crianças aprenderem em ritmos diferentes e existir, por sua vez, mais tempo de aprendizagem. Esta forma de organização de realização das tarefas motoras exige uma relativa autonomia das crianças, que requer um intenso período anterior de estabilização das regras na execução das tarefas.

Atendendo aos aspetos que temos vindo a referir, a opção por esta ou por aquela forma de organização depende de vários fatores. A saber:

- a) *Caraterísticas das crianças*: escalão etário, fase de aprendizagem em que se encontram, grau de autonomia na execução das diversas tarefas motoras, nível de implicação e bem-estar;
- b) *Intenção pedagógica do/a educador/a*: se pretende que os grupos de crianças realizem tarefas diferentes; se pretende que todos realizem as mesmas tarefas em grupos pequenos; ou se deseja apoiar especialmente um grupo, mantendo os restantes em atividades físicas que não requerem a presença permanente do educador;
- c) *Das caraterísticas das atividades*: nível de complexidade, grau de risco, caraterísticas próprias para a realização das habilidades motoras, dos materiais e espaços envolvidos;
- d) *Das condições materiais disponíveis*: dimensões do espaço, quantidade e diversidade de material;
- e) *Da dimensão do grupo*: em relação com o espaço, o material e o tipo de atividade que se pretende que execute. No caso dos percursos e dos circuitos devem existir mais estações atendendo à dimensão do grupo.

### **3. O espaço de recreio e as oportunidades para brincar e desenvolver competências motoras**

O espaço de recreio, associado a jogos motores, é a “*área destinada à atividade lúdica para crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância*” (Decreto-Lei 119/2009, Artigo 3.º).

Segundo as OCEPE

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e exploração de diversos materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água...), como também, é um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, diversos tipos de jogos. (Silva, *et al.*, 2016, p. 27)

A palavra recreio tem vindo a ser entendida sempre com dois significados distintos, o de tempo e o de espaço. O conceito de recreio, enquanto tempo, corresponde ao intervalo entre as atividades letivas, sendo que se trata de um momento de pausa limitada em que as crianças brincam livremente. A não interferência direta dos educadores durante este momento permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer, bem como criarem formas de interação entre si no seu dia-a-dia escolar.

O conceito de recreio enquanto espaço refere-se ao local para onde as crianças se dirigem nos intervalos, entre as atividades curriculares, ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente. Refere-se também ao local a que os educadores podem recorrer para desenvolver um leque de atividades formais e com fortes intenções pedagógicas.

O espaço recreio das escolas é de facto muito diferente e, infelizmente, algumas escolas oferecem mesmo um espaço residual. Por vezes o espaço fica diminuído, fruto de circunstâncias pontuais, como quando se fazem obras ou se constroem pavilhões temporários para atividades letivas e que, em alguns casos lamentavelmente, se transformam em definitivos. Outras vezes, como assinalam os autores abaixo citados, o espaço de recreio

encontra-se despido de estruturas e materiais e as crianças acabam por apenas brincar com os seus corpos, lutando, correndo e encetando perseguições que geram com frequência conflitos. Mas, por norma, o espaço recreio surge ainda assim na maioria das escolas com alguma dimensão. (Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001, p.560)

Segundo vários estudos, à caracterização do espaço de recreio feita por muitos familiares e profissionais de educação de infância surge ainda associado o conceito de risco. É verdade que nesse espaço de brincadeiras e grandes descobertas muitas vezes está presente o risco, mas é para esse risco que as crianças têm de ser educadas.

Nesse sentido, Stephenson (2003) reforça como sendo necessário da parte dos profissionais de educação de infância a

consideração de todos os aspetos positivos que o risco trás, como por exemplo, a possibilidade de descobrirmos no outro alguém aventureiro, corajoso, forte, confiante e bem-sucedido, indo para além de um discurso focado na impossibilidade da realização da ação, pelo facto de ocorrer algum acidente. (Stephenson, 2003, p. 43)

Segundo Christensen e Mikkelsen (2008) o brincar arriscado é compreendido como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo diferente. O risco do brincar de forma livre nos espaços de recreio, segundo estes autores, possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação.

Ao ar livre, no contacto com a areia, a terra, a água, as flores, as ervas, as plantas, os troncos, as pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, promovendo-se a educação para o abstrato e acedendo a criança física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.

Contudo, são estes desafios e novas explorações das crianças que preocupam os adultos e condicionam posteriormente as suas ações educativas nesses mesmos espaços. Deste modo, e segundo Brickman e Taylor (1996), será crucial que o espaço de recreio seja equipado com materiais de qualidade e em bom estado, de forma a garantir diversas experiências e aprendizagens às crianças, pois este permite-lhes a exploração do jogo livre, aumentando assim a sua imaginação, a sua criatividade, a organização dos seus próprios jogos, a criação das suas regras e a aprendizagem de habilidades para resolver problemas.

Estes autores afirmam ainda que a atividade não estruturada, com base na brincadeira e exploração livre dos objetos e do espaço, é essencial ao nível social, emocional e cognitivo da criança.

No domínio motor os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que incentivem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos. A investigação realizada por Fjørtoft (2001) confirma esta ideia, revelando que brincar em espaços de natureza permite um maior desenvolvimento das competências motoras (e.g. coordenação e equilíbrio), do mesmo modo que potencia uma maior variedade de brincadeiras (e.g. brincar social, dramático, funcional, construtivo) por comparação a espaços de brincar mais tradicionais.

Para além da motricidade global, o manusear de materiais naturais com diferentes texturas, tamanhos e pesos permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que se revelam como aquisições importantes para aprendizagens futuras, como é o caso da leitura e da escrita (Thomas & Harding, 2011).

O confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco do indivíduo a diversas situações. Desta forma,

a criança adquire uma maior familiaridade com o espaço de recreio, redefine as suas expectativas, conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, testa estratégias de solução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos não estão presentes. (Bento, Bilton, & Dias, 2017, p. 70)

Assim, através das experiências do risco a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências de determinadas ações e ganha confiança para tomar decisões. Essa disposição da criança em aceitar e lidar com o risco está relacionada com a capacidade e motivação para aprender a crescer, que necessita de segurança e estímulos positivos por parte dos adultos.

Importa realçar que

a necessidade de dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões de forma autónoma em relação aquilo que é ou não capaz de fazer, não invalida o papel do adulto nessas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo. (Tovey, 2007, p. 107)

Neste sentido, segundo Tovey (2007), apesar de as crianças precisarem de oportunidades para aprender a lidar com os riscos, dada a abusiva superproteção dos adultos cuidadores, por vezes é necessária a intervenção direta do profissional de educação nessas situações de risco.

A avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado, e a sua própria predisposição para aceitar o risco, influenciam de forma significativa o tipo de experiências a que a criança tem acesso, através de ambientes interessantes e desafiadores. As experiências do brincar arriscado exigem uma avaliação preponderada por parte do adulto, procurando-se sempre perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação dos obstáculos.

Na perspetiva de Thomas e Harding (2011) brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.

No domínio motor os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que apelam a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos. O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de esquemas mentais e gestão de regras. Outra dimensão importante do brincar nos espaços exteriores relaciona-se com a aquisição de uma consciência do corpo em relação ao espaço. Os espaços exteriores potenciam a mobilização

de competências de imaginação e criatividade em função de diferentes explorações, atendendo à diversidade de recursos que as crianças têm ao seu alcance.

Por outro lado, no domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010).

Importa também considerar que a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza (Thomas & Harding, 2011; Carson, 2012).

De acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997) são vários os benefícios associados ao recreio, com destaque para as seguintes quatro dimensões:

- Desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares e que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro, etc.;
- Desenvolvimento emocional, decorrente da vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares e que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stress e à gestão de conflitos;
- Desenvolvimento físico, decorrente da atividade física que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança;
- Desenvolvimento cognitivo, decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais.

Para que todos estes benefícios se manifestem é necessário que o espaço de recreio seja valorizado e pensado de modo a promover a criatividade, a improvisação, a recriação e a invenção de brincadeiras e jogos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, os contextos formais de educação deveriam apostar na disponibilização de espaços que proporcionassem às crianças uma flexibilidade e diversidade de ações e um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem e, sobretudo, transformar os seus espaços de recreio em espaços mais ricos e desafiadores.

Por isso, e segundo o Education Development Center e o Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000)

As escolas do século XXI têm de promover uma combinação que favoreça o conceito de espaço recreio enquanto espaço de lazer, para as crianças desenvolverem as suas brincadeiras e jogos criativos, e enquanto espaço de sala de aula ao ar livre, envolvendo-as numa variedade de experiências educativas do desenvolvimento curricular. (s.p.)

Deste modo, o educador e toda a equipa educativa deverão ter em conta a construção de equipamentos e de materiais que apelem à criatividade e imaginação das crianças, permitindo que sejam envolvidas em diversas oportunidades de aprendizagem, com particular atenção ao desenvolvimento motor.

No sentido de existir uma equidade entre o espaço exterior e as atividades físicas propostas, encara-se o brincar no espaço de recreio como principal fator de aprendizagem. Deste modo,

O brincar tem sido visto de modo diverso, uns veem nele a oportunidade de desenvolver competências, outros consideram que o brincar permite expressar os sentimentos e libertar as suas tensões, outros como uma linguagem universal das crianças”. (Bento, Bilton, & Dias, 2017, p. 72)

Com base na teoria de Ferland (2006), o *“brincar no espaço de recreio, é um admirável motor de desenvolvimento da criança”* (p.42). O autor considera que o brincar contempla um conjunto de atividades caracterizadas pela diversão e pelo prazer, que se perpetuam de geração em geração. Ao brincar a criança aprende as regras, os valores e os costumes que regem o seu ambiente, ou seja, descobre o mundo em que vive.

Na mesma linha de ideias, o autor salienta que *“o fenómeno de brincar permite à criança viver uma experiência única em diferentes aspetos sendo que o mesmo permite sobretudo, descobrir todo o ambiente que envolve a criança”* (Ferland, 2006, p. 43). Durante a brincadeira a criança tem a oportunidade de descobrir e determinar os limites do seu corpo, experimenta um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações. O brincar nos espaços exteriores é, igualmente, um lugar de fantasias, de soluções e questões irracionais, de contínuo desenvolvimento, mas sobretudo é um lugar onde todos os dias é possível sonhar, brincar partindo dessas ações e aprender.

Através das suas habilidades criativas, a criança decide o que é a realidade, modifica-a e adapta-a aos seus desejos, criando combinações de objetos, ideias, palavras e descobrindo novas vias de prazer. Logo, a brincadeira faculta à criança uma liberdade de ação que possibilita a eclosão de um pensamento criativo e de uma aprendizagem inconsciente.

Outros autores, como Erickson e Ernest (2011), afirmam que atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema, reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza e permite às crianças benefícios a nível motor, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que

promove o amor e o respeito pela natureza, o que permite fomentar um espírito ecológico e consciência cidadã, dando sentido à tão recomendada sustentabilidade por parte de todas as crianças.

Ao brincar no exterior, a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais; tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar; pode contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os, manipulando-os e dando-lhes o fim pretendido (Hewes, 2006). Deste modo, esta diversidade e flexibilidade de recursos que podem ser encontrados em espaços naturais oferecem à criança a possibilidade de desenvolver múltiplas brincadeiras, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior (Hanvey, 2010), no que toca a perspetivar também novas aprendizagens. Por outro lado, o tempo que a criança passa a brincar no exterior diminui os níveis de stress, uma vez que ao ar livre, dadas as oportunidades e desafios que a criança pode superar, permitem que relaxe, descontraia, seja reflexiva e esteja altamente comprometida no imaginar e explorar o meio envolvente, sem que a mobília e o ruído característicos do espaço fechado do contexto de sala o comprometam.

Muitas vezes, o exterior permite o surgimento de atividades de cooperação e trabalho em equipa, sugerindo questões autênticas, ideias e sentimentos partilhados entre crianças e adultos, promovendo a interação entre ambos (Thomas & Harding, 2011). Além de promover a interação social, brincar no exterior melhora o bem-estar e a autoestima da criança, permitindo que esta explore de forma plena o meio envolvente.

Neste sentido, e tendo em conta o que foi referido anteriormente, para organizarmos os espaços de recreio deve-se, sobretudo, atender de forma primordial à identificação das necessidades da criança. Segundo Neto (1995) podemos sintetizar essas necessidades, referindo “*movimento, espaço, afetividade, contato com a natureza, materiais diversificados, exploração do meio, acesso ao jogo, ser livre-poder experimentar e transformar o meio natural e institucional, convivência em grupo, etc...*” (p. 5).

O autor considera que existem vários níveis de melhoramento, que passam por:

- a) Mudança oferecida da qualidade do jogo pela diversificação geral do espaço de recreio, criando áreas para as várias atividades e introduzindo equipamentos lúdicos para trepar, escalar, suspender, etc. Em síntese introduzir mudanças no espaço para promover práticas diversificadas de atividade lúdica e aprendiz no espaço de recreio;
- b) a criação de áreas de convívio e repouso mais calmas e acolhedoras;
- c) o interesse de conservação da natureza, tais como criar jardins, hortas, plantando e tratando das

plantas; d) o embelezamento em cooperação com artistas da comunidade, crianças, professores, famílias, centradas no melhoramento do aspeto visual, do envolvimento com pinturas de murais e esculturas da instituição”. (Neto, 1997, p. 245)

Com estes melhoramentos dos recreios pretende-se que alguns comportamentos de interação e partilha sejam alterados, que as brincadeiras das crianças sejam estimuladas, na continuidade de dar respostas a todas as suas necessidades de desenvolvimento e, sobretudo, que se reflita sobre a questão do risco e dos inesperados nesses mesmos espaços.

Nesse sentido, a Norma Portuguesa (NP EN 1176-1 2010) que regula os equipamentos e superfícies para espaços de jogo e de recreio prevê o risco como uma característica importante nos contextos de educação de infância, considerando que estes devem ser capazes de

gerar um equilíbrio entre a necessidade de permitir algum risco e a necessidade de proteger as crianças dos perigos graves. A vivência de riscos no brincar aparece como uma “necessidade humana básica”, que deve ser garantida num ambiente controlado, permitindo à criança expandir o seu nível de competência social, intelectual e físico. (NP EN 1176-1 2010, p. 7).

Assim, é imperativo compreender e escutar as crianças no processo de criação de espaços estimulantes e desafiadores, reconhecendo-se que aquilo que se constitui como um desafio para umas pode não se aplicar a outras, sendo assim necessário encontrar um equilíbrio entre as oportunidades que são oferecidas.

Ainda segundo uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (2011), enfatiza-se a necessidade de se promover “*uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade*” (Recomendação n.º 5/2011).

Neste sentido, a escola deve educar para o brincar com risco nos espaços exteriores, sobretudo no seu espaço de recreio, apresentando-se assim o risco não só como indicador da probabilidade de que algo pode correr mal, como um indicador de sucesso na realização de diversas atividades e/ou escolhas pessoais. É necessário olhar para joelhos e cotovelos esfolados, como sinais positivos da infância que representam importantes experiências de aprendizagem através de ensaios e erro.

Neste sentido e atendendo à tipologia de caracterização apresentada no nosso *Anexo B*, foi-nos possível caracterizar cada um dos espaços exteriores dos grupos de intervenção, bem como determinar importantes aspetos que conduzissem a uma transformação de qualidade e melhoria desse mesmo espaço, atendendo ao desenvolvimento global das crianças e, de uma forma particular, à prática de melhoria de alguns dos padrões motores selecionados para as oportunidades de aprendizagem que realizamos.

## **PARTE II: PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

## **1. Percurso (s) e contextos de intervenção**

### **1.1 Natureza, objetivo geral e procedimentos metodológicos**

A nossa ação nos percursos de estágio foi sustentada num processo contínuo e sistemático de observação-planificação-ação-reflexão/avaliação, num processo participativo e informativo de Investigação-Ação (IA).

Atendendo à natureza da ação, o estudo que se desenvolveu assumiu uma natureza qualitativa, sendo que esta natureza se foca na compreensão da realidade social das pessoas, do meio em que estas estão inseridas e da diversidade de interações e comportamentos que são estabelecidos entre todas as pessoas envolvidas.

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996) a investigação do tipo qualitativa é aquela que inclui a análise do comportamento/realidade em ambiente natural, tentando compreender e interpretar os comportamentos e fenómenos de acordo com as normas, valores, significados e culturas do grupo de pessoas ou comunidades em estudo. Um dos objetivos do processo de investigação qualitativa é compreender o comportamento e experiência dos humanos, adotando o investigador um papel de proximidade e de participante, de modo a ter uma compreensão experiencial da realidade que lhe permita fazer uma descrição detalhada da mesma a partir de uma visão sistémica, ampla e integrada, construindo conhecimento sobre o que pretende estudar sobre as práticas que se podem adotar para um meio em transformação (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste quadro qualitativo, o percurso vivido pautou-se pela prática da IA, pois a

utilização da investigação-ação em contextos educativos assenta no reconhecimento dos educadores enquanto “atores e autores” do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a investigação-ação envolve os profissionais num processo de pensamento crítico sobre a sua prática, suportada esta num conjunto de fundamentos teóricos sobre as suas opções educativas, o que lhes permite a adequação, a valorização e a reflexão das suas práticas pedagógicas. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11)

A IA, segundo Máximo-Esteves (2008),

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. Constitui-se como um processo intencionalmente situado uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais. (Máximo-Esteves, 2008, p. 69)

Ainda na linha das ideias de Máximo-Esteves (2008), a intencionalidade da prática de um estudo de IA,

necessita de suportes conceptuais e metodológicos, envolvendo por isso a necessária sistematicidade do processo investigacional, que fomenta atitudes de rigor,

organização e persistência que ajudam os professores a apurar o olhar observador, o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo (p. 69).

A investigação-ação, conforme salienta Máximo-Esteves (2008), apoiada nas ideias de Dewey,

deve ser previamente planeada e deve sempre ter em atenção os métodos selecionados para a recolha de dados, a necessidade de refletir e de investigar a prática, o que requer dos educadores ou professores uma constante abertura de espírito (consideração de múltiplas vias), responsabilidade (para avaliar as ações) e sinceridade (quer na avaliação da ação quer do seu impacto). Requer também o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões relativas ao quotidiano educativo/curricular de forma cientificamente sustentada. É neste sentido que se torna necessário que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar, e produzir conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender. (p. 41)

Assim, e ainda conforme salienta Máximo-Esteves (2008), alicerçada em Dolbec (2003), para esta adequação dos processos de ensino e aprendizagem, num projeto desenvolvido sob a forma desta metodologia são definidas cinco principais etapas da IA. A saber:

- A primeira refere-se ao ponto de partida, em que o investigador identifica a problemática e lhe suscita um desejo em investigar de forma a tentar modificá-la;
- A segunda etapa é a clarificação da situação, em que o investigador recolhe e examina a situação real e recolhe dados de forma a compreender melhor quer a problemática quer o ambiente ou contexto em que esta está inserida;
- A terceira etapa corresponde à planificação da ação, em que o investigador vai formular objetivos de mudança, decidir que meios se vão utilizar para recolher e tratar os dados que irá recolher;
- A quarta etapa contempla a ação, isto é, a implementação do projeto criado com base na problemática;
- A quinta etapa diz respeito à partilha do saber gerado.

É através da *praxis*, e sobretudo da reflexão, que o/a educador/a pode verdadeiramente iluminar a sua consciência, introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz de si próprio. A IA é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal. Nesse sentido também favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo, ao fazer emergir a construção de uma realidade no desenvolvimento de ambientes de colaboração e partilha, retirando a participação direcionada apenas à/ao educador/a.

Para sustentar o projeto de IA que se desenvolveu, fomos criando um plano de trabalho a partir da formulação da questão-problema, que definimos do seguinte modo: “Como

*potencializar o espaço de recreio da creche e do jardim-de-infância, onde se realizam os estágios, para a criação de ambientes de brincadeira, jogo e aquisição de novas competências no domínio motor?”*

Após a definição da questão-problema identificaram-se os objetivos a alcançar, associando-lhes a intenção pedagógica de transformação e dinamização do espaço de recreio onde se realizou a PES:

- Caracterizar o tipo de Espaço associado ao Recreio/Espaço Exterior nas instituições onde se realizam os estágios.
- Conhecer as opiniões das Educadoras de infância relativamente ao espaço exterior e às atividades que as crianças aí desenvolvem.
- Identificar competências construídas pelas crianças no espaço exterior, especificamente em termos motores.
- Integrar no Espaço Exterior novos equipamentos, atendendo à diversidade de oportunidades de aprendizagem em várias áreas curriculares, e de modo particular, no subdomínio da Educação Física.
- Transformar o Espaço Exterior-Recreio num ambiente rico e potenciador de diversas oportunidades de aprendizagem, com ênfase na brincadeira e nos jogos motores.
- Promover a aprendizagem e interação ativa e positiva entre as crianças.

Para organizar o percurso a percorrer, e tendo em vista alcançar tais objetivos, definimos as seguintes questões orientadoras:

- Quais as atividades promovidas pelas Educadoras no Espaço Exterior da Creche e do jardim-de-infância, sobretudo no domínio motor, e com que frequência as realizam no mesmo?
- Que importância atribuem as Educadoras e os respetivos encarregados de educação das crianças às oportunidades para brincar e aprender nos Espaços Exteriores e à prática de Educação Física nos mesmos?
- Como se envolvem as crianças de ambos os contextos em atividades que promovam o seu desenvolvimento motor?
- Como podemos caracterizar os grupos de criança considerando a fase de desenvolvimento que se encontram em vários padrões motores?

## **1.2 Técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados**

No presente estudo foram aplicados instrumentos de recolha de dados que utilizámos nos períodos atribuídos ao tempo de observação participante e não participante nos contextos onde se

realizou a PES (Creche e Jardim de Infância) e a partir dos quais desenvolvemos a caracterização do grupo, dos espaços, das rotinas.

Entre os instrumentos de recolha de dados utilizados referimos as fichas adaptadas do Manual do DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: Ficha do estabelecimento educativo, Ficha do espaço educativo da sala de atividades (espaço interior e exterior), Ficha da Educadora de Infância e Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (*Anexo A*).

Seguimos também as orientações referidas pelos manuais de avaliação em contexto de Creche “*CRECHendo com qualidade*” (Carvalho & Portugal, 2017) e em contexto de Educação Pré-escolar, o “*SAC-Sistema de acompanhamento de crianças*” (Portugal & Laevers, 2010). A aplicação destes instrumentos assenta numa atitude do adulto/educador caracterizada por atenção, respeito e confiança nas competências da criança e propõe um ciclo contínuo de observação – avaliação/reflexão – intervenção, em que, no caso da documentação pedagógica referente à avaliação e caracterização dos contextos, as variáveis processuais Implicação e Bem-Estar Emocional são os parâmetros que permitem ao educador continuamente aferir as características contextuais/oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças – individualizando e otimizando a intervenção.

A utilização adequada destes instrumentos permite: (i) obter uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças, atendendo sobretudo aos níveis de bem-estar e de implicação; (ii) considerar aspetos do contexto que requerem intervenções específicas, no propósito de melhor atender às necessidades das crianças; (iii) identificar crianças que suscitam preocupação, nomeadamente porque evidenciam baixos níveis de implicação e/ou de bem-estar e que, por conseguinte, necessitam de atenção diferenciada; (iv) e delinear um trajeto de iniciativas conducentes à resolução de problemas identificados e maximização da qualidade educativa.

Para além dos instrumentos referidos, atendendo à prática do desenvolvimento motor das crianças em ambos os contextos, nas diversas oportunidades de aprendizagem, e em contexto formal ou informal, nos espaços de recreio foram utilizadas as fichas de observação/avaliação e registo do controle do desenvolvimento de diversos padrões motores propostas por Gallahue (2002), que apresentamos nos anexos compreendidos entre as letras C à letra F.

Recorremos também à realização de conversas formais/informais com as Educadoras e encarregados de educação e com o grupo de crianças de ambos os contextos, acompanhadas pelas respetivas notas de campo e pelas gravações audiovisuais, bem como por toda a documentação pedagógica das crianças: Plano Individual de Trabalho (PIT), diálogos e ilustrações das crianças com a sua avaliação.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Este último instrumento é bastante utilizado no contexto da IA e baseia-se em registos descritivos anotados no próprio momento e no campo de observação. São descrições escritas daquilo que enquanto observadores vimos, ouvimos, experimentamos e pensamos durante o decorrer dos acontecimentos vivenciados e refletidos.

As notas de campo foram retiradas sob duas formas: (i) no momento em que ocorreram as observações foram registadas e redigidas de imediato algumas anotações importantes da tarefa que as crianças estavam a executar (por meio audiovisual); (ii) e depois da observação da situação/episódio, através de anotações mais detalhadas e refletidas sobre a ação e do impacto que se criou no grupo de crianças.

No que respeita à recolha de dados, para além das conversas informais com as Educadoras e encarregados de educação, realizou-se uma entrevista semiestruturada às Educadoras cooperantes e um questionário aplicado aos encarregados de educação. Estes instrumentos foram realizados com o objetivo de compreender como é encarado o brincar e o aprender no espaço considerado de Recreio e qual é a importância que lhes é atribuído.

Assim, os encarregados de educação responderam a um questionário elaborado para o efeito. Este foi organizado por blocos, tendo em conta as vertentes do projeto de IA e o brincar das crianças nos espaços exteriores como forma de desenvolver competências motoras. No caso da entrevista conduzida através de um guião inicial apresentado no *Anexo J* foram colocadas várias questões, mas deixando liberdade às entrevistadas para expressarem sentimentos ou opiniões.

Segundo Máximo-Esteves (2008)

As questões mais abertas que são colocadas, neste tipo de entrevista, abrem portas a respostas mais amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente. A ordem da questão é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta. Desta forma, o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema. (p. 96)

Utilizamos a entrevista como recolha de uma parte de dados importantes no nosso projeto, pois reconhecemos como Bell (1997) as suas vantagens, nomeadamente:

i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos. (p. 178).

E por outro lado, como principais desvantagens, tivemos em atenção: menor tempo de liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou para voltar atrás, como no questionário; risco de distorção, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz ou a expressão com que as apresenta.

Obtiveram-se também autorizações dos pais para obter fotografias e outros registos audiovisuais das crianças, suportados pelas respetivas notas de campo, nos diálogos com as crianças, e também através das produções, que posteriormente foram analisados e refletidos, de modo a que estas participassem de forma ativa na construção dos espaços de brincadeira e jogo no seu espaço de recreio.

Durante o período em que decorreu a PES tivemos o cuidado de seguir um roteiro ético e deontológico da intervenção e investigação, de forma a realizar uma intervenção com a máxima competência, integridade, responsabilidade e respeito por todos os intervenientes do processo educativo.

Assim sendo, no início da PES começamos por explicar às famílias e à instituição quem erámos e quais os objetivos do trabalho que se pretendia realizar. Esta explicação foi feita através de conversas informais e de uma reunião de pais de cariz mais formal. Para além deste aspeto tivemos ainda em atenção, no que diz respeito à privacidade e confidencialidade dos intervenientes no processo, o recurso a nomes fictícios de modo a manter o anonimato das crianças e das famílias, bem como das Educadoras.

Sobre os dados foi desenvolvido um tratamento de análise de cariz fundamentalmente qualitativo, destacando a análise de conteúdo que, segundo Sousa (2005) assume “(...) *uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos*” (p. 264).

Esta foi utilizada na leitura e análise das notas de campo e conjugada com a recolha de fotografias e de vídeos, que nos permitiram de forma mais pormenorizada fazer a leitura dos níveis de bem-estar e implicação das crianças nas diversas oportunidades de aprendizagem, bem como refletir sobre algumas competências motoras postas em prática e analisadas pelo preenchimento das fichas de controlo dos respetivos padrões motores.

Assim, e dadas as características dos estádios de desenvolvimento motor de cada uma das crianças, resultaram as primeiras análises conclusivas relativamente à prestação motora das crianças no desenvolvimento de vários padrões motores, que nos permitiram, de uma forma geral, retirar as principais conclusões e/ou efeitos para a realização da PES.

## **2. Ação em contexto**

### **2.1 Caracterização dos contextos**

A caracterização dos contextos que agora se apresenta é o resultado da observação realizada e da utilização dos seguintes instrumentos de recolha de dados: Ficha do estabelecimento educativo, Ficha do espaço educativo da sala de atividades (espaço interior e exterior), Ficha da Educadora de Infância e Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (*Anexo A*).

Para a caracterização dos grupos de crianças, como antes referimos, seguimos as linhas de orientação do manual “*CRECHEndo com Qualidade*” (Carvalho & Portugal, 2017) e *do SAC-Sistema de Acompanhamento de crianças* (Portugal & Laevers, 2010) com maior incidência nos indicadores de desenvolvimento do domínio motor e do registo e da reflexão, apoiados pelas fichas de controlo do desenvolvimento de vários padrões motores apresentadas nos anexos.

#### **2.1.1 Contexto da Creche**

A sala de Creche onde decorreu a PES pertencia a uma Instituição Privada de Solidariedade Social. Esta instituição tinha como fins o desenvolvimento e o apoio à criança e à sua família, através da resposta social Creche e Educação Pré-escolar.

A resposta social Creche visava, em especial, proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os três meses e os três anos de idade, num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita entre a família, numa partilha de cedências e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças.

Relativamente ao número de crianças que frequentavam a instituição, e em contexto de Creche, apurou-se que existiam 13 crianças com idade inferior a um ano, 26 crianças com um ano de idade, 42 crianças com dois anos e 23 crianças com três anos de idade. O total de crianças a frequentar a Creche era de 104 crianças.

#### **Caraterização do grupo de crianças**

A sala onde realizámos a PES integrava catorze crianças com idades compreendidas entre os onze e os dezassete meses. Tratava-se de um grupo composto por nove crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino. Em termos de idades, este era um grupo bastante homogéneo no que respeita à faixa etária, sendo heterogéneo em termos do nível de desenvolvimento e competências globais. Crianças com a mesma faixa etária apresentavam diferentes marcos de desenvolvimento a nível da linguagem e do desenvolvimento motor.

Todas as crianças frequentavam a Creche desde o berçário. No grupo, sete das crianças eram filhos únicos. As restantes sete crianças tinham pelo menos um irmão, sendo as crianças em contexto de intervenção, as mais novas do agregado familiar.

O rácio adulto/criança era de cinco crianças por adulto. A equipa pedagógica presente na sala 1 era constituída por uma Educadora e duas técnicas operacionais de Educação, a que se juntaram as duas estudantes estagiárias<sup>2</sup>.

No que concerne às características do agregado familiar das crianças, pudemos evidenciar que a maioria destas vivia, com os pais e os irmãos e que a vida profissional dos pais era por conta de outrem. O nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares, em alguns casos era relativamente baixo, alguns pais (2) tinham empregos precários, o nível de escolaridade era igualmente baixo, possuindo apenas (9) famílias o grau de licenciatura. No que diz respeito à participação das famílias, segundo a Educadora, estas participavam sempre que possível, dando contributos sobretudo para a realização de eventos festivos.

Seguidamente apresenta-se a caracterização resultante de uma primeira análise do grupo, incidente nas nossas observações sustentadas por registos. Com todas as observações e análise dos registos efetuados, estes que iam surgindo em atividades de exploração livre e em brincadeiras orientadas, dentro e fora da sala de atividades, foi possível retirar as seguintes conclusões relativamente ao estado de desenvolvimento global das crianças do grupo.

Assim, atendendo aos parâmetros previstos para a sua idade, sintetizam-se de seguida aspetos relativos ao desenvolvimento global do grupo, e de forma mais particularizada, a caracterização motora das crianças do grupo:

***Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório:*** de forma geral as crianças manifestavam curiosidade em relação ao que as rodeava e exploravam os objetos com as diferentes partes do corpo. Envolviam-se com pouca persistência ainda em determinadas atividades; contudo demonstravam já algum interesse por histórias, músicas e exploração de materiais de expressão plástica, entre outros. Por outro lado, envolviam-se em jogos simbólicos de alguma complexidade.

***Desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais:*** A maioria das crianças estabelecia relações de vinculação e empatia com os adultos e com os seus colegas, relacionando-se com os mesmos de forma positiva. Expressavam emoções, comunicando verbalmente e não verbalmente, com o uso de sons e de representação gestual; a maior parte das crianças (11) já conseguiam desenvolver atitudes de respeito por regras e limites.

***Desenvolvimento da segurança e autoestima positiva:*** todas as crianças distinguiam o seu “Eu” dos outros, expressavam iniciativa e autonomia na tomada de decisões, fazendo assim uma avaliação das suas capacidades. Por outro lado, a maior parte das crianças (12) já tinham

---

<sup>2</sup> A autora do presente relatório e outra estudante, em par pedagógico.

adquirido um controlo progressivo do seu corpo na realização da sua autonomia funcional e no desenvolvimento de diversas ações como rastejar, alcançar, agarrar, movimentação ao som de músicas, etc.

De forma particular, a nível do Desenvolvimento Motor todas as crianças já conseguiam permanecer de pé agarrando-se e agarravam objetos pequenos com o indicador e o polegar; a maioria das crianças lançava uma bola pequena; apoiavam-se nas mãos e nos joelhos; davam passos laterais, inclusive algumas crianças do grupo já andavam sem ajuda do adulto. Este grupo, seguindo o referencial de avaliação “*CRECHendo com Qualidade*” (Carvalho & Portugal, 2017), envolvia-se de forma frequente num clima de bem-estar, em construções e atividades de manipulação, como lançar e apanhar uma bola e implicava-se bastante em diversas situações de exploração/comunicação, com/e sem a intervenção do adulto.

No que respeita ao estágio de desenvolvimento de cada criança, baseada em diversas observações e registo de controlo de vários padrões motores, podemos reforçar a sua heterogeneidade no desenvolvimento motor. Uma criança pode estar no estágio inicial de um padrão motor e noutros padrões apresentar características desenvolvidas noutra estágio; o que reforça o facto de as crianças não apresentarem uma taxa de progresso constante no desenvolvimento das suas *capacidades motoras rudimentares* em função do desenvolvimento das habilidades e *competências motoras fundamentais*.

De acordo com Gallahue (2002)

o desenvolvimento motor é visto como um processo descontínuo com variações, quer entre os padrões quer dentro de cada um de forma particular. As diferenças dentro dos próprios padrões são um fenómeno interessante, pois dentro de um dado padrão, as crianças podem exibir uma combinação de elementos iniciais com elementos mais elementares de desenvolvimento motor. (p.57)

Neste sentido, passamos a descrever de forma sucinta a caracterização de desenvolvimento de determinados padrões motores observáveis e avaliados através da grelha de avaliação que se encontra entre os anexos *C a F*, e que utilizámos durante um grande período de observação, atendendo a uma primeira fase de avaliação diagnóstica necessária para a realização de práticas futuras que conduzissem a uma melhoria qualitativa das crianças nos diversos padrões motores.

Na avaliação do padrão motor da corrida, (capacidade locomotora) em várias atividades livres e não orientadas, verificamos que existiam quatro crianças que ainda permaneciam no estágio inicial do padrão motor, sendo que as restantes já dominavam predominantemente algumas das variáveis de análise e observação do padrão e, assim, já se encontravam num estágio mais desenvolvido, o estágio elementar do padrão.

No estágio inicial do padrão as crianças apresentavam ainda um balanço curto e limitado da perna, a passada era rígida e irregular, a fase de voo não foi observável e existia uma extensão incompleta da perna de apoio. No estágio elementar já se verificava nas crianças um aumento da

passada, da amplitude do balanço do braço e da velocidade. A fase de voo era limitada, mas observável e de uma extensão mais completa da perna de apoio no arranque.

Por outro lado, relativamente aos padrões de manipulação (lançar e apanhar) verificavam-se os mesmos resultados para ambos os padrões, sendo que nove das crianças apresentavam estar no estágio inicial do padrão motor e as restantes cinco já dominavam certos movimentos com maior precisão e coordenação, apresentando-se assim no estágio mais elementar do padrão.

As restantes cinco crianças já se encontravam num estágio mais desenvolvido. Na preparação do lançamento, o braço era balançado para cima, para o lado e para trás, para uma posição de flexão do cotovelo, o tronco já rodava para o lado que se lançava e a transferência do seu peso para a frente já estava bem definida.

No que atende ao padrão motor do apanhar, as nove crianças que se encontravam no estágio de desenvolvimento inicial do padrão apresentavam ainda de forma bastante frequente a reação de fuga, desviando a cara e protegendo-a com os braços, estes que eram estendidos e mantidos à frente do corpo. As outras cinco crianças embora ainda apresentassem alguma reação de fuga, que se assume com o fechar dos olhos no momento de contacto com o objeto, já tinham mais presente a ação das mãos na tentativa de alcançar o objeto que estava em lançamento.

No que respeita ao padrão locomotor do salto, com base na avaliação diagnóstica realizada no período de observação do grupo, verificamos que oito das crianças se encontravam no estágio inicial do padrão motor, em que se verifica o movimento dos braços bastante limitado, não auxiliando na impulsão. Durante o voo os braços movimentam-se para os lados no sentido de auxiliar no equilíbrio, fazendo o agachamento preparatório inconsciente em termos de flexão das pernas. Por outro lado, as restantes seis crianças apresentavam já competências desenvolvidas e observáveis no estágio elementar, nomeadamente, o facto de os braços iniciarem a ação do salto e de se manterem à frente do corpo durante o agachamento.

De forma geral, o nível de implicação e bem-estar das crianças nas diversas oportunidades de aprendizagem, consideraram-se níveis altos pois, no geral, todas as crianças apresentavam satisfação, prazer e energia nas tarefas que executavam no interior e exterior da sala de atividades. Para além disso, notava-se que o grupo se implicava nas várias situações vivenciadas pois, com a repetição de várias brincadeiras, notámos que as crianças apresentavam já uma forte persistência e concentração na realização das tarefas.

## **Caraterização do espaço**

### Sala de atividades

A organização do espaço da Creche tem em conta as necessidades específicas de cada idade. De uma boa organização da sala depende todo o funcionamento diário e, conseqüentemente, o bem-estar de quem nela está diariamente, crianças e adultos. Assim, e dada

a necessidade de exploração, o ambiente criado para estas crianças na sala de atividades era particularmente seguro e rigorosamente cuidado, favorecendo intensamente a estimulação sensorial. A sala estava organizada de forma a promover a alegria e o gosto de estar na mesma, assim como potenciar o desenvolvimento da criança a todos os níveis num ambiente calmo e acolhedor, propício à exploração. A sala possuía três janelas, duas portas para o exterior, boa iluminação natural e artificial.

O mobiliário e os materiais existentes eram adequados às necessidades e características das crianças. O espaço estava bem organizado e adequado às características do grupo de crianças, de modo a ser facilitador do crescimento de cada uma e promover o desenvolvimento de atividades variadas. A sala encontrava-se dividida em áreas de interesse, sendo elas a Área de Acolhimento, a Área dos Jogos, a Área da Garagem, a Área da Casinha e a Área dos Livros.

A Área de Acolhimento era composta por um tapete, no qual as crianças se sentavam para o acolhimento do grupo, nomeadamente para conversas, para exploração de canções, histórias, lengalengas, entre outras atividades. A Área dos Jogos era constituída por vários jogos de encaixe e legos que permitiam desenvolver a coordenação visual e a motricidade fina. A Área da Garagem era composta por um tapete e vários carrinhos, na qual as crianças brincavam com carrinhos e desenvolviam o jogo simbólico. A Área da Casinha tinha uma mesa, cadeiras, bonecos, pratos, copos, entre outros objetos que permitiam à criança representar e reproduzir comportamentos dos adultos e/ou situações vivenciadas por elas no seu dia-a-dia. A Área dos Livros era composta por um pequeno armário, no qual as crianças tinham à sua disposição vários livros que podiam explorar livremente. Para além desses livros, as crianças ao longo do dia ouviam música que servia de fundo às suas atividades.

Também se encontrava na sala a Área da Higiene com uma bancada muda fraldas e um armário que permitia guardar de forma individualizada os pertences da criança, nomeadamente fraldas, toalhetas, creme e mudas de roupa. A sala dispunha ainda de mesas que serviam de apoio a atividades de grande grupo ou individuais. Além disso, à entrada da sala encontravam-se os cabides individuais.

Esta sala disponibilizava bastante espaço livre, necessário para que as crianças se pudessem deslocar, trepar e iniciar a marcha. Os momentos de alimentação e de repouso eram feitos na sala, sendo esta reorganizada para o efeito. A alimentação era feita em cadeiras altas e dormiam em catres.

Por outro lado, e com o objetivo de permitir à criança conhecer, descobrir e diversificar nos diferentes espaços físicos podiam ser realizadas atividades no ginásio, assim como no exterior, aproveitando desta forma o amplo espaço exterior que a instituição oferecia; contudo, apenas quando as condições atmosféricas eram as adequadas.

No *Anexo B* deste relatório podemos observar algumas fotografias ilustrativas do retrato traçado e, indo ao encontro das palavras de Folque, Bettencourt e Oliveira (2015), este espaço considera-se um espaço que não é fixo,

É um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo. Encontram-se definidas áreas para que as crianças se sintam mais confortáveis e seguras nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Esta definição apoia, também, as crianças a tornarem-se mais autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais (Pimenta, 2012, citada por Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012). (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2015, p. 23)

### Espaço exterior

Podemos classificar o espaço exterior de acordo com a tipologia de Frost & Klein (1979). Nessa tipologia é possível que o espaço exterior se enquadre em quatro principais categorias - Espaço Recreio Tradicional, Espaço Recreio Designer, Espaço Recreio Aventura e Espaço Recreio Criativo.

Na Creche, depois de observarmos e analisarmos todas as componentes deste espaço de recreio, verificámos que este se enquadrava nos parâmetros incluídos num Espaço de Recreio Tradicional.

Este tipo de espaço integrava alguns equipamentos amovíveis de parque infantil como dois pequenos escorregas. Estas infraestruturas, representadas na Fotografia n.º 1, privilegiadas neste tipo de espaço, favorecem claramente o desenvolvimento de competências físicas. Contudo, pensamos que as infraestruturas referidas eram em reduzido número e com algumas monotonias na variabilidade de ações motoras, dado que esses equipamentos e espaços ofereciam opções de exploração limitadas.

Apesar de existir uma vasta área natural esta não era a mais adequada para os grupos de crianças, dada a dificuldade da sua manutenção. Este tipo de espaços, já há muito tempo e segundo White e Stoecklin (1998), aparentam ser o espaço que a maioria dos adultos vivenciou enquanto crianças, muito recorrente a interações das crianças a poucos jogos tradicionais, com uma qualidade pouco segura.

*Fotografia 1 Espaço de Recreio na semana de Observação-Tipologia de espaço de Recreio Tradicional*



Sendo a exploração do espaço de recreio pouco frequente e restrita, pensamos que esta dificuldade de realização de explorações e brincadeiras das crianças nos espaços verdes se devia, sobretudo, a preocupações sobre alguns perigos que pudessem surgir, como as crianças magoarem-se com pedras, ingerirem folhas, manusearem e colocarem objetos na boca, entre outras coisas que preocupavam e reforçavam a vigilância dos adultos nesses espaços.

No entanto, este espaço era, de alguma forma, em época de verão, utilizado duas vezes por semana, contrariamente ao inverno em que foram poucas as vezes que as crianças utilizaram o espaço exterior numa vertente pedagógica.

Quando se destacava a sua presença nesse mesmo espaço, por vezes, os adultos optavam por levar o grupo quando não existiam outros grupos de crianças mais velhas no recreio. Toda a supervisão era realizada pelos adultos e levantava uma maior preocupação quando os grupos de crianças mais pequenas tinham contacto com outras crianças de uma faixa etária mais elevada.

### **Caraterização do tempo - rotinas**

Durante os períodos de acolhimento as crianças ficavam numa sala preparada para esse momento. O acolhimento das crianças era feito por assistentes operacionais que orientavam as crianças para as salas respetivas às 9h00, horário de entrada das Educadoras de infância. Durante este período as crianças podiam brincar livremente ou realizar algumas atividades organizadas pelos adultos responsáveis. Após as 9h30 surgiam as atividades orientadas e planeadas pelas Educadoras de infância ou pelos professores responsáveis pelas áreas de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, nestes casos, externos ao quadro da Instituição.

Assim, as rotinas da sala estavam organizadas e eram realizadas de acordo com o plano apresentado na Tabela seguinte.

*Tabela 1 Plano de rotinas da Sala 1A*

Horário	Atividades de Rotina
7h45- 8h30	Acolhimento coletivo
8h30-9h30	Acolhimento na sala
9h30	Atividade orientada/ Atividade livre/ Brincadeira
11h	Almoço
11h45	Higiene
12h	Repouso
14h45	Higiene
15h	Lanche
15h45	Higiene
16h	Atividade orientada/ Atividade livre/ Brincadeira
19h	Encerramento da Instituição

Em Creche, a gestão do tempo é crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança e, sobretudo, para o seu “desabrochar” sensorial. Nesta fase da sua vida, a criança não tem qualquer noção temporal, ou seja, não se apercebe da passagem do tempo e é através da organização de rotinas diárias que a perceção do tempo ganha sentido e afetividade no quotidiano das crianças.

É de extrema importância que as crianças possuam uma rotina diária consistente. Esta deve promover trocas afetivas, respeitar o ritmo de cada criança, respondendo efetivamente às suas necessidades individuais e fazendo com que se sintam mais seguras e confiantes. As situações de rotina constituem, assim, momentos privilegiados de interação adulto/criança. Por se repetirem sistematicamente, os momentos de rotina ajudam na promoção da independência e autonomia da criança e constituem uma referência de segurança, já que podem prever o que vai acontecer, ajudando-a inclusive na construção progressiva do conceito de tempo na sua estabilidade e implicação diária.

### **2.1.2 Contexto de Educação Pré-escolar**

O jardim-de-infância onde decorreu a PES pertencia a um Agrupamento de Escolas do Ministério da Educação e encontrava-se a funcionar num edifício conjuntamente com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No edifício funcionavam uma sala de Educação Pré-escolar, uma sala com alunos do 1.º e 2.º ano, uma sala com alunos de 3.º ano e outra sala com alunos de 4.º ano de escolaridade.

Este jardim-de-infância situava-se numa pequena povoação a poucos quilómetros da capital de distrito, Portalegre, onde se situava a sede do Agrupamento de Escolas.

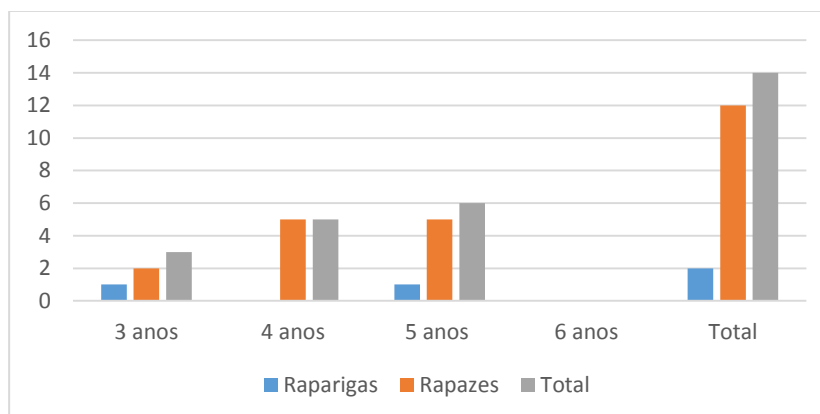
#### **Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por doze rapazes e duas raparigas. A maioria das crianças já frequentava o jardim-de-infância no ano anterior, apenas três crianças eram novas no grupo.

Do grupo de crianças, uma delas tinha apoio educativo e terapia da fala, outra frequentava apenas a terapia da fala.

No início do ano letivo (setembro 2017), o grupo com quem realizamos a PES era formado por 14 crianças, distribuídas pelas idades, constantes do Gráfico n.º 1.

Gráfico 1 Dispersão das crianças por idade e sexo (Jardim de Infância)



A organização do grupo na sala de atividades fazia-se através do PIT de cada criança e através da organização do espaço que permitia diversas interações importantes e significativas em momentos de atividades individuais ou em grande grupo. O facto de só haver duas raparigas no grupo tornava-o muito especial e com características muito particulares. No entanto, não se notavam brincadeiras normalmente designadas de rapazes ou de raparigas. Todas as áreas da sala eram igualmente frequentadas por todos com o mesmo agrado.

Era um grupo muito dinâmico, assíduo e participativo. As suas atividades preferidas eram: histórias, dramatizações, canções, canções de roda, jogos e expressões plásticas, que abrangiam a pintura, o desenho, o recorte e a modelagem. As crianças sabiam estar em contexto de sala de atividades, respeitando regras e normas. O grupo conhecia e sabia aplicar as regras cívicas no saber partilhar e resolver situações conflituosas entre pares.

O nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares, em alguns casos era relativamente baixo, alguns pais (7) empregos precários, o nível de escolaridade era igualmente baixo, possuindo poucos (7) o grau de licenciatura. A maioria das famílias (6) tinha o apoio da família alargada, pois a maior parte da rotina das crianças era organizada pelos avós.

O grupo contava com uma equipa educativa constituída por uma Educadora de Infância Titular, uma Educadora de apoio colocada para funções específicas e ainda uma Assistente operacional, que prestava também apoio às salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para as atividades de animação e apoio à família estava estabelecido o seguinte horário: primeiras segundas-feiras de cada mês entre as 15h30 e as 16h30.

De seguida sintetizam-se as principais características do grupo, por áreas/domínios de conteúdo, obtidas através das estratégias e dos instrumentos anteriormente mencionados. A saber:

No *domínio oral e abordagem à escrita* o grupo conseguia contar, recontar e inventar histórias e também sabia utilizar a linguagem oral para evocar e relatar factos, para explorar conhecimentos, para expressar e comunicar ideias e sentimentos e para interpretar mensagens de textos. Na abordagem à escrita as crianças, já conseguiam fazer a diferenciação entre as formas

escritas e outras formas de expressão gráfica. Sabiam identificar palavras e frases escritas, as mais significativas e usuais, e já possuíam a percepção de diferenças e semelhanças entre elas. Há a mencionar que uma criança da faixa etária dos cinco anos já tinha adquirido competências de linguagem escrita, já dominando a escrita e a leitura.

No **domínio da matemática** o grupo já conseguia resolver situações problemáticas, utilizando cálculo mental e concretizando graficamente os sinais da subtração e da adição. Também conseguiam fazer contagens de dois em dois, de quatro em quatro e de cinco em cinco. Conseguiram fazer o uso de escritas numéricas em contextos significativos e a recitação da sucessão ordenada dos números até trinta.

Na **área do conhecimento do mundo**, o grupo possuía experiências e vivências dentro do seu contexto familiar, social e geográfico que lhes permitia desenvolver a sua curiosidade natural. Todo o grupo gostava de usar o computador, de escrever a notícia do fim-de-semana, ou até mesmo de participar em pesquisas supervisionadas.

No **domínio da Educação Física** o grupo gostava de atividades em que houvesse muito movimento e ação (jogos de grande movimento, exercícios de educação física e danças de roda).

Apresentados diversos desafios motores em brincadeiras orientadas no espaço de recreio, e em tempo livre das crianças, conseguimos evidenciar o estágio de desenvolvimento de alguns padrões motores selecionados.

No que respeita ao padrão motor manipulativo do pontapear, verificamos que nove das crianças se encontravam ainda no estágio elementar do padrão, apresentando limitado o balanço preparatório, este que é limitado ao movimento do joelho para a frente, dando assim um ou mais passos deliberados em direção à bola. Contrariamente, as restantes cinco crianças já apresentam características predominantes de um estágio mais desenvolvido, estágio maduro do padrão motor, onde já existe um outro tipo de movimento da perna que pontapeia iniciado pela anca e a aproximação da bola já é feita em corrida através de um salto.

Respeitante ao padrão motor manipulativo do lançar verificámos que a criança mais nova do grupo ainda se encontrava no estágio inicial do padrão e verificámos que a ação do lançamento partia sobretudo do cotovelo, o tronco mantinha-se perpendicular ao alvo, existindo uma pequena ação rotativa durante o lançamento. Por conseguinte, sete das crianças já se encontravam no estágio elementar do padrão motor, em que verificámos o aumento da ação rotativa do tronco em harmonia com o peso do corpo e o movimento do braço e da perna em que era realizado o lançamento. As restantes seis crianças já apresentavam características e competências desenvolvidas e apresentadas no estágio maduro do padrão, em que se destacava o facto de existir já uma rotação bem definida das ancas, pernas, coluna e ombros durante o lançamento, em que o peso do corpo era transferido, era dado um passo em frente com o pé oposto do lançamento.

No que respeita ao padrão motor do salto, e conseqüentemente do salto em equilíbrio, os resultados foram os mesmos; todas as crianças se apresentavam no estágio elementar do padrão motor, à exceção da criança mais nova do grupo que ainda apresentava características predominantes ao estágio inicial. Esta tinha ainda um movimento bastante limitado dos braços na impulsão para o salto, e o agachamento preparatório era inconsistente em termos da flexão das pernas. As treze crianças que se encontravam no estágio elementar do padrão selecionado, já iniciavam a ação do salto com apoio dos braços realizando assim, um agachamento preparatório mais profundo e consistente, este que se verificava com maior ênfase na fase de retorno/equilíbrio ao alvo/solo.

Aplicada também tendo em vista uma reflexão, usámos a escala de observação dos níveis de bem-estar e implicação nas diversas oportunidades de aprendizagem e brincadeiras livres, (*Sistema de acompanhamento das crianças - SAC* de Portugal & Leavers, 2010), a partir da qual sintetizamos alguns aspetos sobre a diferenciação desses mesmos níveis. Assim:

Onze das crianças apresentava um bem-estar nas atividades e brincadeiras, (nível cinco) e somente três crianças apresentavam um (nível quatro). Em nosso ver, e confrontando com os níveis de implicação similares ao de bem-estar, essas três crianças não conseguiam permanecer de forma ativa nas atividades, desistiam facilmente, perturbando muitas vezes a realização das atividades pelos restantes colegas. Muitas vezes, eram crianças com comportamentos e níveis de concentração bastante instáveis, o que forçou a grande persistência na realização de algumas atividades.

### **Caraterização do espaço**

No interior da sala de atividades estavam criados três conjuntos de mesas, dedicados preferencialmente à escrita e ao desenho, aos jogos de mesa, e às atividades de expressão plástica (pintura, plasticina e recorte). Os restantes espaços eram: a área do faz de conta (cozinha, loja e quarto com guarda roupa móvel, e armários de arrumação de brinquedos); a zona de construções pequenas que incluía a garagem, legos e diversos materiais; a zona de construções grande, fora da sala de atividades, que incluía canudos de cartão de diversos tamanhos, panos, jogos motores, etc. A área do computador e a área dos livros que funcionava simultaneamente como local de acolhimento.

As diferentes áreas estavam etiquetadas e cada criança tinha o seu “boneco de identificação”, que levava para a área que assinalava no plano diário e que devia respeitar o número de crianças que podiam estar nesses diferentes espaços. As crianças, através da exploração e participação ativa nas diversas tarefas diárias, começavam a diversificar as áreas que selecionavam para as suas brincadeiras e explorações. As diversas atividades nas áreas da sala eram negociadas e propostas ao grupo, de modo a diversificar também as suas explorações com o apoio e intenção pedagógica da Educadora.

No *Anexo B* deste relatório, apresentamos algumas fotografias dessas mesmas áreas (jogos, recorte, pintura, massa, livros...).

### **Espaço exterior**

Nas semanas de observação e em vários diálogos com a Educadora e com o grupo de crianças, percebemos que o espaço exterior era bastante privilegiado pela Educadora na realização da maior parte das suas atividades orientadas e que, desse modo, já se tinha iniciado um vasto processo de melhoria do espaço de recreio deste grupo de crianças. Começaram por retirar toda a área delimitada por pneus e já se tinha procedido ao alisamento do terreno. Para isso todas as crianças da instituição tiveram a tarefa de escavar, retirando toda a terra e transportando-a com carrinhos de mão, pás e baldes, conseguindo encher uma grande caixa, que foi designada pelo grupo como caixa de construções de areia.

Estas alterações foram introduzidas com o principal objetivo de ser criada uma horta e um jardim de melhoramento/replantação de plantas e crescimento de novas sementes. Com a colaboração de alguns encarregados de educação foi possível a reconstrução deste espaço que, em nosso entender e na fase de observação do contexto, se podia enquadrar num tipo de Espaço Recreio Aventura, segundo as tipologias de Frost e Klein (1979).

Este recreio apresentava, para além de um equipamento desportivo com maior diversidade de explorações, uma vasta área verde que foi sendo preservada e acompanhada pelos intervenientes da transformação deste espaço aventura num Espaço de Recreio Criativo.

*Fotografia 2 Início do processo de transformação do Espaço Exterior*



O Espaço Recreio Criativo corresponde a uma combinação de características do Espaço de Recreio Tradicional, do Espaço de Recreio Designer e do Espaço de Recreio Aventura. Trata-se de um espaço esteticamente atraente construído a partir de equipamentos comerciais existentes, como antigas peças de mobiliário, elementos reutilizados e uma grande diversidade de elementos reutilizados. Este tipo de espaço favorece todos os tipos de brincadeiras ou jogos e proporciona às crianças possibilidades de brincadeiras mais ou menos estruturadas e desenvolvidas em segurança.

*Fotografia 3 Características do Tipo de Recreio Aventura: escorrega fixo, presença de espaços verdes para diversas explorações; Diversidade de espaços de brincadeira*



A Fotografia nº3 apresentada tenta mostrar o modo como com as crianças pudemos desenvolver o espírito de aventura no espaço de recreio e como elas aí se envolvem. Anotámos após uma avaliação final do dia em que a criança, com base em questionamentos sobre o que tinha desenhado, salientou que aquilo que mais tinha gostado de brincar, e por sua vez incluído no seu PIT, foram as brincadeiras na “*RUA*”, referindo que também gostou de ter tido ajuda de adultos para as suas primeiras explorações com a aranha do escorrega fixo, integrado no espaço de recreio.

Esta criança era a mais velha do grupo, com seis anos, e com muito receio, medos e inquietações por vencer. Com a presença de um dos orientadores deste relatório e da Educadora Estagiária, esta criança conseguiu pela primeira vez largar medos e alcançar vitórias e suspender-se da aranha do escorrega, de forma a seguir todo o trajeto até à outra extremidade do escorrega. São momentos como estes que reforçam o papel dos adultos na adequação das suas práticas, de forma particular, aos recursos já existentes, neste caso equipamentos físicos que posteriormente desenvolverão múltiplas competências nas crianças.

*Fotografia 4 Com a ajuda do professor da Ana, que é gordinho como eu, consegui andar pela aranha do escorrega. Já não sou o único que não consigo”*



### **Caraterização do tempo - rotinas**

O dia-a-dia neste jardim-de-infância estava organizado sob a forma de rotinas, as quais ajudavam as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo assim para a sua estabilidade no decorrer de diversos momentos de brincadeira e novas aprendizagens.

A rotina do grupo estava organizada em atividades iniciadas pelas 9.00h e terminadas por volta das 15h30, sendo que eram desenvolvidas dentro e fora desse horário letivo atividades de expressão dramática, física, musical e aulas de inglês, lecionadas e pagas à parte, por opção dos respetivos encarregados de educação pertencentes a uma Associação de Pais.

Nas várias atividades de rotina diária existiam a responsabilidade de ser o “Ajudante do dia”. Existia uma tabela de dupla entrada em que, no início da atividade letiva, se ia registando o número de vezes que cada criança era o ajudante do dia; este tinha a tarefa de marcar o dia no quadro e no calendário, chamar os colegas para marcarem as devidas presenças, ajudar ao longo do dia na supervisão da arrumação de todas as áreas e colaborar com os adultos em algumas tarefas.

A modalidade de planificação individual diária fazia com que para a maior parte das crianças do grupo a organização do dia decorresse numa sequência organizada e sequenciada por elas próprias. O processo de construção do PIT consistia em dividir uma folha em três partes e colocar em cada uma delas o que desejavam fazer, onde queriam brincar até à hora da fruta (10h30), até à hora do almoço (12h30) e após a história que acontecia entre as 14.00h e as 15h15, momento de arrumar a sala e fazer a avaliação diária “*O que mais/menos gostei de fazer hoje, e porquê?*”. No final, cada uma das crianças assinalava com o apoio do adulto o que tinha realizado ou não do seu plano.

### **3. Oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nos contextos em ação**

#### **3.1 Descrição e reflexão das oportunidades de aprendizagem no contexto de Creche**

Em contexto de Creche, e após as primeiras avaliações sobre o espaço e sobre as necessidades do grupo e do espaço, atendendo a limitações que nos foram colocadas pela Instituição relativamente à manutenção/qualidade de recursos/espços de brincadeira e de jogo, não nos foi possível criar alguns espaços que entendíamos promotores de oportunidades de aprendizagem, como por exemplo uma caixa de areia para a realização de brincadeiras e de saltos, obstáculos de equilíbrio, entres outros.

Baseamo-nos, assim, neste contexto em ações sobretudo incidentes em atividades físicas organizadas, de experimentação sensorial e de exploração de objetos no espaço exterior da instituição, que respeitassem as características da faixa etária desse grupo de crianças e que, simultaneamente, enriquecessem o espaço de recreio.

Nesse sentido, e após o período de observação, registos e análise do contexto educativo, tendo em atenção os objetivos do nosso projeto organizámos a nossa PES em duas grandes componentes de desenvolvimento de competências nas crianças no Espaço de Recreio da instituição, no sentido de aumentar a sua dinamização pela presença de crianças de várias faixas etárias e das suas novas descobertas e vivências nesse mesmo espaço.

Assim, a primeira componente prática foi pensada sobretudo no desenvolvimento de competências sociais, pessoais e de forma particular do domínio motor das crianças, em que através da prática de atividades orientadas se pretendia melhorar alguns padrões motores das crianças da faixa etária do grupo.

A segunda parte prática encontra-se descrita no *Anexo M* do relatório, e nela incluímos o desenvolvimento de outras competências que não as de domínio motor, principal enfoque do projeto de investigação-ação.

A sequência de atividades que se desenvolveu foi pensada sobretudo a nível do desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório de cada uma das crianças do grupo, através de algumas oportunidades de aprendizagem de exploração sensorial no espaço de recreio, tendo por base alguns objetos naturais.

Este conjunto de oportunidades de aprendizagem que se desenvolvem no contexto permitiu não só a aquisição de competências globais nas crianças, como também permitiu a valorização do espaço de recreio na realização das mesmas, tentando contribuir desse modo para a sua transformação num tipo de espaço de Recreio Aventura, dado que este espaço se enquadrava no tipo de Recreio tradicional.

Dadas as limitações sobre o número de páginas, no corpo do relatório optámos apenas por nos centrar nas atividades que foram realizadas atendendo à prática de atividades para a melhoria do estágio de desenvolvimento de cada padrão motor em cada uma das crianças.

Assim sendo, tendo em conta a observação e análise do registo de diversos padrões realizada durante o período destinado à observação do contexto, foram realizadas diversas oportunidades de aprendizagem, no sentido de melhoria da prestação dos padrões motores. Os objetivos de aprendizagem que definimos foram orientados atendendo às finalidades educativas da Creche, na esteira de ideias de Portugal e Carvalho (2017) e atendendo às grelhas de registo e análise dos padrões motores selecionados segundo Gallahue (2002). As oportunidades de aprendizagem referentes ao domínio motor foram realizadas mais do que uma vez ao longo de toda a PES, no sentido de desenvolvermos uma análise reflexiva de cariz evolutivo na melhoria da prática de atividades motoras.

Passamos a apresentar algumas dessas oportunidades de aprendizagens, que planeámos tendo como referência os procedimentos assumidos no enquadramento teórico.

#### **Oportunidade de aprendizagem: *Percurso Motor no Espaço de Recreio***

*“Dia 9 de maio pelas 10h, no espaço de recreio, com a presença de boas condições atmosféricas, com dois adultos cooperantes, realizei a minha primeira intervenção com grupo de crianças. (Nota de campo da Ed. Estagiária.)*

**Principais objetivos:** - criar oportunidades para as crianças aprenderem a mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, velocidade e destreza geral; possibilitar o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo assim como desenvolver o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos; propiciar oportunidades de aprendizagem que envolvam as crianças num dominar de movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como correr, saltitar, saltar a pés juntos ou com os pés afastados, saltar sobre obstáculos e rastejar.

**Recursos:** Moldes dos pés decorados pelo grupo; pneus; arcos; bloco de túnel para atravessar.

**Descrição:** A atividade deu início com a exploração/dramatização inicial da música “Eu mexo um dedo, digui gi, digui di”. Posteriormente foi realizado um percurso motor, identificado na Fotografia n.º 5. Para terminar, e fazer a conexão com a exploração que seguidamente iríamos realizar, exploramos no espaço de recreio o padrão motor de saltitar das crianças.

Numa primeira ação do percurso identificado por dois arcos, as crianças tinham que saltar para dentro e fora dos arcos, respeitando a forma como os pés estavam colocados. Numa fase seguinte tinham que percorrer o trajeto em forma de zig-zag até chegarem aos pneus que tinham de subir e descer, de forma a manterem o equilíbrio. Seguidamente tinham de ultrapassar o túnel rastejando. Por último, tinham de correr até ao ponto de partida do percurso dando a vez ao seu próximo colega.

Nas estações em que era necessária uma maior presença do adulto, esta fez-se sentir de modo a acionar intencionalmente a ação motora da criança, para que esta conseguisse realizar ou tentar impulsionar o seu corpo para a realização das diversas tarefas motoras (*Estação dos pneus, n.º 3*).

#### **Análise e reflexão**

As atividades tiveram início com o grupo reunido no tapete dentro da sala de atividades com a canção do “Bom dia”. Posteriormente explicamos ao grupo que íamos fazer uma atividade

de ginástica na rua e que para isso tínhamos de aquecer o nosso corpo (fase inicial prezável na realização de uma tarefa motora).

Com essa finalidade começamos por fazer a dramatização da música “*Eu mexo um dedo, digui di digui di*”. Repetiu-se a canção para as várias partes do corpo, sendo que a última repetição surgiu com uma mistura de movimentos e de vários ritmos, na qual estava implícita a movimentação corporal rítmica.

No geral, o grupo de crianças reconheceu a música; algumas crianças tentavam acompanhar, outras crianças mais tímidas ficavam muito atentas à dramatização que estava a acontecer e não realizavam quaisquer movimentos. Contudo, só no final com um ritmo bastante movimentado é que as crianças mais tímidas se levantaram repentinamente do tapete e se puseram a dançar com os adultos presentes e com os seus colegas. Pensamos que o facto destas crianças não se terem envolvido logo de imediato na dramatização da música possa ter sido por não conhecerem a música e de precisarem do seu tempo para se envolverem.

Na ida para o espaço de recreio destas crianças foi bastante notória a alegria contagiante do grupo ao ir para a rua “*fazer ginástica*”.

É inexplicável a forma simples como podemos contribuir para a alegria das crianças e de como as pudemos colocar em ativo movimento, exploração e brincadeira, num contexto tão natural e rico, como o do espaço de recreio. Ouvindo pássaros, contactando com diferentes aromas, sons e sensações, hoje neste grupo de crianças houve a possibilidade de serem desenvolvidas múltiplas competências e, de alguma forma, de dar um pouco mais de vida a um espaço que pertence à vida de cada uma das crianças, espaço este que é delas e que delas precisa. (*Nota de Campo da Ed. Estagiária., 9 de maio de 2017, pelas 18h40*)

Na execução do percurso, de forma seguida e alternada, íamos chamando o nome de cada criança do grupo para a realização do percurso motor e assim sucessivamente para todas as crianças.

*Fotografia 5 Percurso motor*



Na realização da primeira tarefa motora, e descrita no percurso, inicialmente a maior parte das crianças não realizou a ação motora como estava previsto, desprezando assim esta estação e redirecionando-se para o trajeto dos pés. Quando foi realizada a tarefa proposta apenas três crianças conseguiram realizar efetivamente os dois saltos orientados pelos arcos e pelos moldes dos pés.

A forma de trajeto desenhada pelos moldes dos pés, inicialmente era em zig-zag, contudo algumas crianças realizaram a sua própria forma de percorrer esse mesmo trajeto, modificando a forma como estavam colocados os moldes, como pudemos observar pela análise da Fotografia n.º 5. As crianças delinearum esse trajeto de forma uniforme e reta e aplicaram o padrão motor da corrida para chegar à próxima estação.

Posteriormente as crianças tiveram que passar por cima dos pneus até chegar ao túnel onde rastejavam. Nesta estação do percurso em que as crianças eram colocadas a vários desafios de equilíbrio, a nossa intervenção educativa foi mais presente e ativa no auxílio do desenvolvimento dessas ações motoras nessa mesma estação. Isto para que todas as crianças pudessem realizar a atividade e testar os seus próprios limites e exigências a diversas prestações motoras, atingindo de alguma forma êxito e satisfação na sua realização.

*Fotografia 6 Tentativas de equilíbrio em cima dos pneus*



Na ultrapassagem dos pneus algumas crianças apresentaram um receio inicial, mas quando experimentaram e enfrentaram as suas dificuldades de forma repetitiva o grau de dificuldade foi diminuindo para a maior parte das crianças do grupo. Este comportamento deveu-se, em nosso entender, à presença do adulto que encorajou a criança nas suas dificuldades e ao mesmo tempo foi dando indicações a cada uma delas para repetir o maior número de vezes as atividades e explorações pré-definidas.

As estações em que o envolvimento do adulto foi mais presente foram, por um lado, a estação dos pneus e, por outro lado, o túnel onde as crianças tinham que o ultrapassar, rastejando. Desse modo mais intencional conseguimos retirar conclusões sobre a forma de como as crianças resolveram a dificuldade proposta, adequando assim a prática à ação a decorrer.

Através da repetição das atividades propostas pudemos, novamente com suporte nas fichas de controlo do desenvolvimento de determinados padrões motores, caracterizar o estágio de desenvolvimento motor das crianças do grupo, para a adequação de futuras práticas interventivas.

Assim sendo, e tendo por base o recurso de observação proposto por Gallahue (2002), passamos a caracterizar de forma sucinta, privilegiando apenas alguns aspetos, os estádios de desenvolvimento dos vários padrões motores - saltar, equilibrar, ou, passar por cima, rastejar e correr - (estas caracterizações são apresentadas com maior detalhe no *Anexo C* ao *Anexo F*).

No que respeita ao padrão motor de desenvolvimento e ou aperfeiçoamento do saltar, oito das crianças ainda não tinham conseguido desenvolver competências de flexibilidade no agachamento preparatório do corpo para o salto.

Apenas em seis das crianças foram observados os seguintes aspetos: os braços iniciavam a ação de saltar e ficavam à frente do corpo durante o agachamento preparatório, este que cada vez vai sendo mais profundo e consistente.

No respeitante ao equilíbrio das crianças em cima dos pneus, verificou-se que esta tarefa motora foi bastante diversificada no que toca às observações feitas às crianças na realização da atividade. Foi observado que as crianças na ação de equilíbrio, e de olhos focados nos pés, já recorriam ao uso das mãos e de uma adaptada postura corporal para a execução do equilíbrio em cima dos pneus, como pudemos identificar nas diversas ações preparatórias registadas na Fotografia n.º 7.

*Fotografia 7 Realização do Percurso motor*



Na última estação do percurso motor, onde as crianças teriam de atravessar o túnel rastejando, algumas delas não o conseguiram fazer e em substituição ao padrão motor do rastejar, gatinharam, observando-se outro tipo de exigência e postura motora.

*Fotografia 8 Brincadeiras pelo túnel*



Por último, no retorno ao princípio do percurso foram registados e observadas as crianças na prática do padrão motor de corrida.

Neste sentido, pudemos concluir que apenas quatro das crianças, sendo três delas as mais novas do grupo, e uma outra identificada com dificuldades na motricidade global, se encontravam no estágio inicial do padrão motor. Foi observado a passada rígida e irregular na extensão incompleta da perna de apoio e um pequeno balanço dos braços. As restantes dez crianças já apresentavam desenvolvidas competências observáveis no estágio elementar, que atendem essencialmente na fase de voo que é limitada, mas observável a extensão mais completa da perna de apoio no arranque e o aumento do balanço dos braços.

No final da exploração do percurso realizado foi construído com as crianças um sapo em forma de pneus, referindo, de imediato, algumas crianças o nome do animal que estava representado, “o sapo”. Imitando-me na forma do seu movimento algumas crianças saltitaram comigo da mesma forma que o sapo salta, como podemos observar na análise da Fotografia n.º 10.

*Fotografia 9 Nova construção integrada no espaço de recreio*



*Fotografia 10 Fase de exploração do movimento e som do animal Sapo*



Deste modo, as crianças tiveram oportunidade de se movimentar livremente e, ao movimentarem-se, expressaram sentimentos e emoções, ampliando o uso significativo de diferentes gestos e posturas corporais.

As crianças descobrem os seus próprios limites, utilizando a linguagem corporal, localizando-se no espaço e são levadas a desenvolver inúmeras capacidades intelectuais, pessoais, sociais, afetivas e, sobretudo, a nível do desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de vários padrões motores.

Por último, e no que atende ao nível de implicação e bem-estar nas atividades propostas, observámos que as crianças, de uma forma geral, se implicaram bastante nas atividades, mostrando sempre uma grande satisfação e alegria na execução das tarefas e variando os níveis de forma progressiva entre médio e alto.

### **Oportunidade de aprendizagem: “Jogo do Vai e Vem”**

*“Dia 24 de maio, pelas 9h45, no espaço de recreio, com a presença de boas condições atmosféricas e com quatro adultos cooperantes realizei a minha segunda intervenção com grupo de crianças.”* (Nota de campo da Ed. Estagiária.)

**Principais objetivos:** procurar promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento de jogos/brincadeiras de exploração motora e sensorial por parte das crianças; estimular o movimento de oposição dos braços.

**Recursos:** tintas coloridas, garrafas de plástico, tiras de fio resistente e tubos de silicone.

**Descrição:** para realizar a brincadeira das lagartas as crianças foram colocadas duas a duas, frente a frente, fazendo o movimento contrário dos seus braços, de modo a que uma corda fosse num sentido e a outra em sentido oposto. Para enriquecer a atividade aproveitamos o facto de as crianças terem explorado durante dois dias da semana lagarta (animal) e, por outro lado, deu-se alguma musicalidade à atividade, sendo o movimento do objeto acompanhado por uma pequena quadra cantada.

### **Oportunidade de aprendizagem: “Jogos de Equilíbrio de objetos”**

**Principais objetivos:** conduzir ao equilíbrio e manipulação de objetos em relação ao movimento do corpo; gerar conhecimento do seu esquema corporal de forma a saber nomear as várias partes do corpo; proporcionar atividades em que sejam desenvolvidos os aspetos sequenciais dos Padrões Motores Manipulativos - lançar e apanhar.

**Recursos:** prato de plástico; cartão grosso; balões e bolas, recipientes coloridos.

**Descrição:** numa primeira fase de exploração livre, à nossa chamada, as crianças deveriam colocar o balão em diferentes partes do corpo, a fim de estas reconhecerem as mesmas. Foram feitas várias atividades introdutórias de exploração do objeto com o corpo, como por exemplo, passar o balão por debaixo de uma perna, das duas, rodar o balão à volta da cabeça, etc.

No final desta atividade de mobilização do corpo, na tarefa motora que se pretendeu de seguida realizar, foi dado tempo à criança para exploração de ações como lançar e apanhar o balão ao ar. Recorrendo a filmagens foi observado a forma como as crianças “*Lançam um balão ao ar, e o apanham*”, recorrendo para isso aos aspetos sequenciais dessa observação e análise dos padrões motores, destacadas nas fichas presentes nos *Anexos compreendidos da letra C à F*.

Por fim, foi realizado um percurso que permitiu às crianças brincarem e desenvolverem competências de manipulação de objetos em equilíbrio.

## **Análise e reflexão**

Numa primeira fase, sentámos o grupo de crianças no tapete, pela forma representada na Fotografia n.º 11 e convidámos uma criança para que connosco fosse demonstrada a atividade a desenvolver. Numa fase seguinte, fomos chamando as crianças e realizando grupos de dois elementos, havendo uma lagartinha para cada par brincar.

*Fotografia 11 Fase de Acolhimento do grupo no Recreio e demonstração da atividade*



Uma das surpresas dada ao grupo de crianças, e dado que anteriormente tinha sido trabalhada na sala de atividades, foi a “Vinda das lagartinhas”. Cada par de crianças tinha uma lagartinha; em movimento de oposição dos braços e com a ajuda da canção “*A lagarta, lagartinha diz que gosta de brincar, ela diz que vai, ela diz que vem*” as crianças brincaram com as lagartinhas e dançaram ao som da própria melodia.

Foi questionado ao grupo qual era o nome do animal com que estávamos a brincar e, no geral, o grupo identificou o animal representado pelo jogo de “*Vai e Vêm*”.

*Fotografia 12 “Movimento de Exploração e Oposição dos braços das crianças no jogo das lagartinhas”*



No sentido de fazer transição para a atividade seguinte, e dando importância ao desenvolvimento do imaginário das crianças através das histórias dramatizadas, todas as crianças colocaram as lagartinhas na caixa, que tinha uma lagarta representada e que se identificava como sendo a sua cama, ao longo da melodia cantada “*As lagartas vamos deitar*”.

Seguidamente cada criança retirou da “Caixinha dos tesouros” os materiais para a realização da atividade, uma raquete e um balão. Estes eram de três cores, as mesmas cores dos respetivos recipientes onde as crianças iam colocando os balões.

Nesta segunda atividade a disposição das crianças foi alterada para que todas as crianças ao mesmo tempo conseguissem realizar a atividade apresentada em percurso do “*Equilíbrio e transporte de balões*” e, assim sendo, as crianças foram colocadas conforme a Fotografia n.º 13.

*Fotografia 13 Alteração na posição do grupo*



Neste percurso individual, as crianças com um prato de plástico transportaram os balões até aos cestos. Muitas das crianças tiveram em conta a cor do balão e do cesto, sendo esta atitude reforçada por nós adultos, enquanto outras não colocavam os balões nos cestos da mesma cor (o que não estranhámos dada a idade das crianças); contudo, mesmo assim, foram sendo incentivadas no decorrer de várias tentativas, a colocar os balões correspondentes à cor do cesto, “*Vamos colocar o balão com a cor igual.*”

*Fotografia 14 Enchimento dos recipientes com balões*



Entre muita alegria, conquistas e derrotas, nesta brincadeira houve crianças que a realizaram fazendo “*batota*”, ou seja, apanhavam a raquete e o balão ao mesmo tempo para não o deixar cair. Claramente que as crianças continuaram a desfrutar desse momento de exploração, mas numa fase seguinte foi pedido para realizarem a atividade corretamente, e assim fizeram.

*Fotografia 15 Jogos de Equilíbrio e Transporte de Balões.*



Por fim, num último momento da atividade, foram com as crianças lançados os balões ao ar, de forma a tocar com os mesmos na trajetória destes até ao solo, em várias partes do corpo.

De um modo geral, quando pedido para colocar o balão nas respetivas partes do corpo as crianças rapidamente identificaram a cabeça, o pé e a mão. Deste modo, estão não só a brincar e a desenvolver o vocabulário referente às partes do corpo, como também a aperfeiçoar e desenvolver os padrões motores de lançar e apanhar balões.

*Fotografia 16 Explorações corporais com os balões*



Por outro lado, e com o principal objetivo de observar e registar as características desenvolvimentistas do padrão motor lançar e apanhar propusemos a realização da mesma atividade com outro tipo de material, bolas.

No que respeita ao lançar e apanhar uma bola, foram observadas as crianças e foi possível realizar a análise seguinte: simultaneamente em ambos os padrões, nove das crianças encontravam-se no estágio inicial dos padrões motores selecionados e as cinco restantes já se encontravam no estágio elementar.

Relativamente às crianças que se encontravam no estágio inicial do padrão motor do apanhar foram observados os seguintes aspetos: reação de fuga, desviando a cara, ou protegendo-a com os braços; os braços eram estendidos e mantidos à frente do corpo; o movimento do corpo era limitado até ao contacto com o objeto, neste caso a bola, e verificou-se muitas vezes o uso do corpo para prender a bola, em que as palmas das mãos e os dedos eram mantidas para cima.

Por outro lado, nas crianças que já estavam no estágio elementar, através da observação direta e cuidada das filmagens observámos que a reação de fuga era assumida ao fechar dos olhos no momento de contacto com a bola.

Uma vez que a primeira tentativa de contacto com as mãos da criança na bola era mal sucedida, os braços tinham assim tendência para o prender e no contato físico com as mãos tentavam apertar a bola num movimento fora de tempo e irregular.

Relativamente ao padrão motor do lançar, nove das crianças encontravam-se no estágio inicial deste padrão motor, evidenciando-se sobretudo a pequena ação rotativa do corpo durante o lançamento onde foi bastante visível que a trajetória do lançamento decorreu de frente para baixo. As restantes cinco crianças apresentavam já alguns indicadores bem desenvolvidos, onde se destacou: a preparação do corpo para o lançamento, em que já se verificou a rotação do tronco durante a ação preparatória, os ombros já rodavam para o lado que lançava e, por sua vez a transferência do corpo para a frente já estava bem definida, com o auxílio de passos em frente com a perna do lado do braço que lançava.

Por apresentarem já desenvolvidas essas características, consideramos que estas crianças já se encontravam num estágio mais desenvolvido do padrão motor, o estágio elementar.

No âmbito das atividades anteriormente propostas foi dado tempo livre e não orientado, surgindo pela primeira vez o brincar arriscado no espaço exterior, de onde realçamos alguns desses percursos no *Anexo M* deste mesmo relatório.

#### **Oportunidade de aprendizagem: “Túneis de escorregar bolas”**

*“Dia 7 de junho, pelas 10h00 no espaço de recreio, com a presença de algum calor, realizamos as seguintes oportunidades de aprendizagem com a presença de quatro adultos cooperantes.”* (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** adquirir competências de responsividade e reciprocidade, no respeitar regras comuns, como aguardar a sua vez; partilhar objetos; estimular a perceção auditiva, tátil e visual; brincar com as cores, repetindo o nome das mesmas presentes nas bolas e nos túneis; desenvolver com as crianças capacidades expressivas e criativas através da experimentação de materiais de produção plástica.

**Recursos:** cola quente; fitas de velcro; rolos de papel higiénico; tintas coloridas; bolas de plástico, de duas dimensões - pequena e média.

**Descrição:** numa primeira fase a atividade foi realizada por todo o grupo e cada criança, individualmente, deveria tirar uma bola à sua escolha da caixa e colocá-la num túnel, também à sua escolha. Seguidamente, com a orientação do adulto, a criança deveria colocar as bolas da mesma cor nos respetivos túneis.

#### **Oportunidade de aprendizagem: Lançamentos na “Piscina de Bolas” ou Jogo do meio**

*“Dia 7 de junho, pelas 15h 30 no espaço de recreio, com a presença de algum calor que diminuiu, por consequência, o tempo de oportunidade de exploração das crianças, realizamos as seguintes oportunidades de aprendizagem com a presença de dois adultos cooperantes.”* (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** proporcionar atividades em que sejam desenvolvidos os aspetos sequenciais dos Padrões Motores Manipulativos - lançar e apanhar.

**Recursos:** pneu de tamanho grande; bolas de plástico (todas da mesma dimensão, pequenas).

**Descrição:** as bolas deviam estar todas colocadas dentro de caixas e cada criança deveria levar o maior número de bolas para dentro de piscina. O jogo terminava quando a piscina estivesse cheia de bolas. Em pequenos grupos as crianças podiam brincar dentro da “Piscina de Bolas”. Foram dadas oportunidades às crianças para brincar e explorar de forma livre o “apanhar e lançar bolas”.

### **Análise e reflexão**

Enquanto umas crianças brincavam livremente no espaço sob a supervisão da Educadora cooperante e do outro elemento do par pedagógico (estudante), fomos com as restantes técnicas operacionais de educação realizar a atividade dos “*Túneis de Bolas*” com quatro crianças de cada vez, para que através desta forma organizativa, em pequenos grupos se pudesse dar mais tempo de exploração individual a cada criança.

*Fotografia 17 Espaços de Jogo*



Novamente na distinção das cores observámos crianças do grupo que já identificavam facilmente as cores e outras que ainda não revelaram essa competência; apenas colocavam as bolas por pura diversão sem pensar sequer nas cores que estavam implícitas.

*Fotografia 18 Exploração dos novos jogos e equipamentos do Recreio*



Depois do grupo brincar com o escorrega das bolas deu-se início ao enchimento da “*piscina de bolas*”. As crianças, em grande grupo, lançaram bolas para dentro da piscina e, inclusive, houve uma criança que decidiu, em vez de lançar as bolas ou de as transportar até à piscina, despejar o cesto das bolas de uma só vez.

No decorrer desta atividade, e no sentido de melhorar a prática dos padrões motores (lançar e apanhar), novamente em pequenos grupos (trios), foi proposto às crianças que realizassem um jogo que consistia no seguinte: colocadas duas crianças em cada uma das extremidades da piscina, estas deveriam lançar a bola para o/a colega da outra extremidade que, por sua vez, a deveria apanhar de modo a que a terceira criança que se encontrava dentro/ou em redor da piscina não conseguisse apanhar a bola.

Esta atividade foi sem dúvida a atividade em que se verificaram os níveis mais altos de implicação e bem-estar das crianças. As crianças, para além de terem vivenciado todo o momento da atividade com bastante prazer, tranquilidade e energia, mostraram-se satisfeitas e persistentes no decorrer de toda a atividade.

E, por sua vez, também com esta oportunidade de aprendizagem conseguimos observar de forma mais cuidadosa algumas evoluções nos padrões motores selecionados.

Foi notada a evolução das crianças no ato de apanhar a bola, quando as suas mãos já tendiam a apertar de forma mais rígida e segura a bola; ou quando no lançar observámos que em criança que não se verificava a rotação do tronco para o lado em que lançava durante a ação preparatória, nestas atividades já foi bastante visível essa mesma competência desenvolvida.

*Fotografia 19 “Enchimento e exploração da piscina de bolas”*



Quase a terminar as atividades do período da manhã houve ainda tempo para o grupo brincar dentro da piscina e de decorar o “Escorrega das bolas”.

*Fotografia 20 Pintura e Decoração do Escorrega das Bolas*



Por último, e no que atende ao nível de implicação e bem-estar nas atividades propostas observámos que as crianças se empenharam nas diversas atividades em níveis divergentes. Na atividade de lançamento de bolas para dentro da piscina foi notória a grande implicação e sentimento de bem-estar das crianças na sua realização. Contudo, e dado que na atividade dos

tuneis foi sendo exigido a correta colocação das bolas pelas respectivas cores, no geral o grupo não mostrou grande implicação nem satisfação nas tarefas que se pretendiam executar. Dessa forma foram registados e observados níveis de bem-estar e implicação baixos, observando-se alguma passividade, aborrecimento, desmotivação e desinteresse, que se debruçaram sobretudo na frustração de muitas vezes não conseguirem encaixar as bolas nos respetivos tuneis.

### **3.2 Descrição e reflexão das oportunidades de aprendizagem no contexto de Jardim de Infância/ Educação Pré-Escolar**

Em contexto de Jardim de Infância, dadas as características do espaço, do grupo e de todos os envolventes, pais e familiares, e atendendo também ao projeto pedagógico da Educadora, optámos pela criação e implementação de recursos fixos e amovíveis em diversos espaços de brincadeira, de jogo livre e orientado no domínio motor, sendo estes colocados no espaço de recreio da Instituição, ao dispor de todas as crianças.

Neste Jardim de Infância optou-se por uma intervenção centrada no aproveitamento do vasto espaço exterior, reutilizando materiais e, posteriormente, foram introduzidas novas áreas de jogo e brincadeira, conduzido especialmente para o desenvolvimento de competências ao nível da motricidade global das crianças, em contexto formal e informal do espaço de recreio.

Para além dos aspetos referidos, e porque o projeto em questão abriu portas à investigação com todos esses ideais, no que respeita à transformação do tipo de espaço de recreio, nos *Anexos* estão salientes alguns percursos efetuados no sentido de transformação dos espaços de recreio em espaços de aventura, que conduziram qualitativamente as crianças no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na sua aprendizagem em diversas áreas de conteúdo e, sobretudo, na melhoria da qualidade de muitas das suas brincadeiras, num tempo em que nem sempre se verificou a necessidade de orientação de um adulto.

Estas transformações subjacentes a um tipo de recreio, considerado um espaço de aventura, foram condutoras de outras competências nas crianças e dada a sua importância decidimos colocá-las nos *Anexos*, apesar de não ter sido planeadas.

Assim, apresentam-se as oportunidades de aprendizagem organizadas em cinco áreas de intervenção (Criação de espaços de brincadeira livre e construção da horta e do jardim do espaço exterior; Espaços de jogo no recreio para a prática da Educação Física; Jogos de orientação espacial e movimento no solo; Jogos de equilíbrio; Jogos de lançamento).

**a) Criação de espaços de brincadeira livre e construção da horta e do jardim do espaço exterior - “Dar uma nova vida às plantas e aos materiais que pretendemos reutilizar”**

À semelhança do que aconteceu no contexto de Creche, partindo dos objetivos que antes tínhamos definido para o presente projeto, das intenções pedagógicas da Educadora cooperante e destacando a intenção de favorecer a participação das crianças e o envolvimento das famílias, desenvolvemos no Jardim de Infância uma intervenção centrada no espaço de recreio da instituição. Primeiramente desenvolvemos várias ações no sentido de alterar e modificar alguns espaços verdes do recreio. Posteriormente fomos introduzindo novas áreas de brincadeira, como a cozinha de lama que, de tanto esforço investido pelas crianças e pelos adultos, originou mais tarde um verdadeiro restaurante/café de lama. Este percurso realizado com as crianças encontra-se nos *Anexos M* do presente relatório.

**b) Espaços de jogo no recreio para a prática de Educação física**

Para dar início ao processo de observação e análise do desenvolvimento motor de cada uma das crianças, bem como da sua implicação, foi construído o jogo do “*Salto ao botão*” com o principal objetivo de realizar um diagnóstico sobre as competências motoras apresentadas pelas crianças do grupo. Este decorreu da exploração da história “*O Botão Invisível*”, durante a semana de 20 a 24 de novembro, em que foram realizadas várias atividades comemorativas do Dia Mundial do Pijama. Dessas, destacamos com maior detalhe o jogo do “Salto do Botão”, dado que se integra na temática a explorar no presente relatório.

Os botões foram colocados no espaço, tendo em conta uma distância exequível que permitisse a cada criança saltar para cima de outro botão da mesma cor, que a que tinha selecionado anteriormente. Destacaram-se como principais regras as seguintes: as crianças não podiam passar pelo mesmo botão mais do que uma vez e não podiam pisar nenhum outro botão que não fosse da sua cor.

Assim, no seguimento do jogo que foi realizado, a Educadora Estagiária propôs novos desafios ao grupo de crianças. Primeiramente as crianças teriam que passar de um botão para o outro ao pé coxinho e, posteriormente cada criança teria de completar a sequência de botões, de modo a que ficasse destacado o seguinte percurso:

Figura 2 Jogo do Botão



De seguida, cada uma das crianças realizou as seguintes ações motoras: 1) partindo do primeiro botão (1.º elemento da sequência) com os dois pés assentes no mesmo, cada criança deveria saltar, afastando as pernas para chegar aos dois botões seguintes (2.º elemento da sequência), e assim sucessivamente até ao final do percurso.

De forma gradual o ritmo em que se iam realizando as várias explorações do jogo ia aumentando e, desta forma, foi notória a implicação que as crianças mostraram na realização de atividades de movimento. Presenciamos momentos de implicação e bem-estar altos, que se afirmaram pelas expressões de prazer, satisfação, concentração e persistência durante a realização da atividade e das suas posteriores explorações livres.

Conseguimos observar esses níveis de implicação e também perceber algumas competências motoras já desenvolvidas, bem como outras em que seria necessário apostar na promoção do seu desenvolvimento em futuras intervenções. Através desta primeira observação conseguimos analisar e comparar alguns aspetos relativos ao padrão locomotor do salto e posterior equilíbrio, sendo possível retirar algumas conclusões úteis sobre o desenvolvimento motor das crianças do grupo.

Após as sucessivas explorações decorrentes da atividade proposta, no final da mesma, em grande grupo, conversámos com as crianças sobre os objetivos da minha presença e o trabalho que gostava de desenvolver com elas.

Pensámos também que deveríamos ter um espaço para guardar os materiais com que íamos brincando no espaço de recreio e, desse modo, demos início à construção de um baú de arrumação para os recursos necessários para as futuras brincadeiras e jogos.

Por outro lado, na sala de atividades, em pequenos grupos de três crianças que integravam no seu PIT a área dos desenhos, fomos colocando a seguinte questão às crianças: “*A que mais gostas de brincar quando vais para o Recreio?*”, no sentido de perceber quais as suas preferências de brincadeiras e o porquê (o que as crianças faziam nos seus desenhos e que tentámos interpretar).

Da análise dos desenhos que fomos fazendo podemos referir que o grupo, no geral, manifestou grande interesse pelo brincar com objetos da natureza - paus, pedras, entre outros - e de “*cuidar e tratar do jardim e da horta*”, como retrata a Fotografia n.º 21.

*Fotografia 21 Preferência do ALX. Com 6 anos (brincar, cuidar e tratar da horta e do jardim)*



Para além do processo do tratamento e preservação dos espaços verdes do recreio deste grupo de crianças, nos desenhos que analisámos conseguimos escutar atentamente uma criança na explicação do seu desenho que nos referiu que a sua brincadeira no exterior era “Fazer corridas com os seus colegas”, como ilustra a Fotografia n.º 22.

*Fotografia 22 S. B 4 anos gosta de competir com os seus colegas realizando corridas de velocidade*



No sentido de responder positivamente às preferências das brincadeiras das crianças, e atendendo à prática e melhoria da atividade física das crianças do grupo, foram postas em prática, no espaço de recreio, as atividades que seguidamente apresentamos.

Estas atividades foram pensadas e planeadas tendo em conta o desenvolvimento da orientação espacial das crianças no solo, com e sem recurso a objetos, da prática e melhoria de ações que envolvessem o equilíbrio do corpo, com e sem objetos, e o desenvolvimento de padrões motores manipulativos (lançar e apanhar) e de padrões locomotores (correr e saltar).

#### **b<sub>1</sub>) Jogos de orientação espacial e movimento no solo**

**Oportunidade de aprendizagem:** “*Corrida para a recolha e separação do lixo do espaço de recreio*” - *Peddy papper*

*“27 de novembro entre as 10h e as 11h, em contexto formal do espaço de recreio (Nota de campo da Ed. Estagiária)*

**Principais objetivos:** desenvolver hábitos de trabalho com os colegas (dentro dos próprios grupos formados); adquirir boas práticas de separação do lixo; desenvolver o padrão motor – corrida.

**Recursos:** ecopontos em pneus; medalhas de identificação dos grupos; objetos para separar nos respetivos ecopontos; cartaz de registo, e diplomas de participação.

**Descrição:** cada grupo teria de se organizar, definindo algumas estratégias que lhes permitissem recolher o maior número de objetos perdidos pelo espaço de recreio e procedendo, posteriormente, à sua correta separação nos respetivos ecopontos.

### **Análise e reflexão**

Com base no decorrer do projeto no âmbito da Cidadania “*Saber Reutilizar, reduzir e Reciclar*” foi desenvolvido com o grupo o jogo de corrida à separação dos materiais a colocar nos devidos ecopontos, estes que tinham sido previamente pintados no Espaço Exterior pelas crianças.

*Fotografia 23 Construção dos Ecopontos para a Separação do Lixo*



Em grande grupo, inicialmente escolhemos três crianças para se dar início à formação das equipas do jogo. Numa fase posterior cada criança de cada equipa (Amarela, Verde e Azul) foram escolhendo aleatoriamente crianças para formar a sua equipa, atribuindo-lhe uma medalha de pertença ao grupo. Foram explicadas as seguintes regras do jogo:

- Cada equipa só pode transportar os objetos que correspondem ao ecoponto da cor representada pelos elementos das equipas, por exemplo a equipa amarela só poderá levar objetos de plástico e metal;
- Cada elemento das diferentes equipas só pode levar para o respetivo ecoponto um e só um material de cada vez;
- Qualquer objeto que for colocado depois dos dez minutos não conta para a contagem final dos materiais recolhidos.

Após estarem formadas as equipas, as crianças colocaram-se na linha de partida da estafeta e ao grito de partida começaram na corrida à separação do lixo que se encontrava espalhado no Recreio-Espaço Exterior. A estafeta tinha a duração de dez minutos.

Esta organização permitiu que todas as crianças realizassem a estafeta, sendo necessário realizá-la de modo correto e no mais curto tempo possível.

*Fotografia 24 Espaço de Recreio com o lixo espalhado para que as equipas o possam encontrar e devidamente reciclar nos ecopontos*



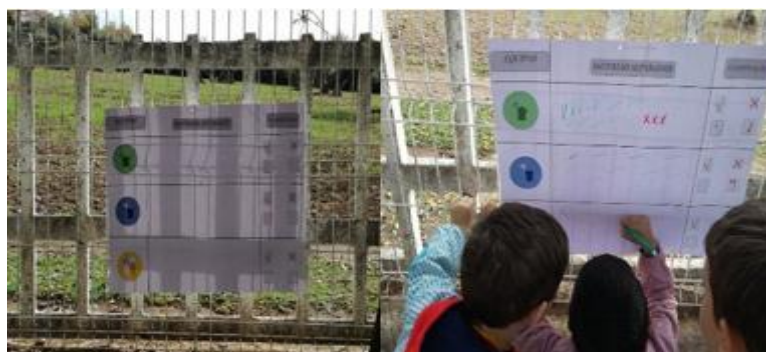
A separação não foi sempre efetuada de forma correta; houve crianças a colocarem objetos errados nos ecopontos que não correspondiam à da cor da sua equipa. Contudo, na observação que realizámos verificámos que as crianças gostaram de participar nestas atividades movimentadas, energéticas e desafiadoras, sendo o seu nível de implicação e bem-estar, no geral, alto; o que foi manifestado através da sua energia, interesse, capacidade de persistência e concentração cada vez maior.

As crianças movimentaram-se no espaço e orientaram-se com facilidade, através da corrida em velocidades ajustadas à ação a realizar.

Por outro lado, as crianças reconheceram os seus limites físicos e motores, pois quando terminada a tarefa, para além da alegria na sua realização esteve também presente o cansaço e, em alguns casos particulares, verificou-se a adaptação do movimento tendo em atenção a segurança dos outros (parar a tempo, evitar chocar com outra criança, olhar para onde salta).

No fim do tempo da prova cada equipa verificou os objetos que tinham sido colocados no ecoponto respetivo à sua cor e preencheu a tabela de registo. Embora houvesse uma equipa vencedora, verificámos que as equipas se consideravam todas vencedoras, porque tinham limpo o seu Recreio, Espaço Exterior, local onde gostavam muito de brincar.

*Fotografia 25 Quadro de Registo dos objetos separados*



Todas as equipas foram merecedoras de um Diploma de Boas Práticas na Preservação do Meio Ambiente, o que dá sempre um grande potencial nos novos desafios destas crianças.

Fotografia 26 Momento final da entrega dos diplomas e das medalhas



### **Oportunidade de aprendizagem: “Percurso no solo pelo xadrez”**

“Dia 28 de novembro entre as 10 h e o 12h, e dia 29 entre as 14h30 h e as 16h, em contexto formal do espaço de recreio. (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** estimular o pensamento lógico e conceptual do raciocínio matemático; identificar pontos de reconhecimento de determinados locais e saber ler e usar cartas de orientação; desenvolver o sentido de lateralidade e orientação espacial; desenvolver atividades que envolvam as crianças num controlar de movimentos que impliquem deslocamentos como saltar, saltar a pés juntos, pés afastados e num só pé.

**Recursos:** esquemas de percursos a realizar no xadrez; modelos de esquemas de xadrez; placas de madeira com a identificação da meta, e com as diversas ações motoras a executar; círculos para colocar na chegada à meta.

**Descrição:** explorando um dos espaços apresentados no espaço exterior desta instituição, desenvolvemos esta atividade apenas com algumas crianças do grupo, neste caso as mais velhas, dado que o grupo era bastante heterogéneo a nível da sua faixa etária.

Neste sentido, foram exploradas em pequenos grupos de três crianças os novos recursos para brincar no espaço do xadrez existente no exterior, designado como percursos no xadrez.

Cada uma das três crianças escolheria um círculo de uma cor, que deveria ser colocado na placa/meta do final do percurso. Foram realizados quatro percursos tendo em conta a posição das crianças e a colocação da meta.

Depois de explorados os quatro percursos, as crianças poderiam escolher apenas um e realizá-lo através de outra ação motora que não a marcha simples, por exemplo, percorrer o percurso andando ao pé coxinho, saltando a pés juntos (...).

Seguidamente, a pares, as crianças repetiram a atividade posicionadas no xadrez de uma forma diferente, tendo uma das crianças de dar as informações necessárias e contidas nas cartas de orientação a cada um dos seus pares.

### **Análise e reflexão**

Centrados nas principais áreas de conteúdo (domínios e subdomínios) das OCEPE selecionadas para esta intervenção definimos alguns objetivos incluídos no desenvolvimento de diversas competências pelas crianças.

Assim, no *domínio da Matemática*, e mais concretamente no âmbito da Geometria e Medida, as crianças conseguiram seguir as orientações dadas pela carta de orientação e, quando formados pares, estes conseguiram dar as instruções corretas para o seu colega chegar à meta. Neste sentido, conseguiram já identificar as posições relativas num determinado espaço,

utilizando conceitos de orientação, como “para o lado esquerdo”, “para o lado direito”, “em frente”, “para trás”, seguindo os diferentes percursos ilustrados nas cartas. Também observámos que as crianças conseguiram, através da contagem de quantidades simples (neste caso das quadrículas representadas nas cartas de orientação) determinar qual o caminho maior e o menor que podiam percorrer, atendendo assim ao valor numérico representado.

Por outro lado, depois de explorados os diferentes percursos representados nas cartas, as crianças foram submetidas a um novo desafio que passava por realizar o mesmo percurso, respeitando as placas de diversas ações motoras. Seguindo assim os principais objetivos relativos ao *domínio da EF* os diversos movimentos das crianças foram ajustados à presença de sinais, neste caso a duas placas com indicações das ações motoras que teriam que realizar - *deslocar-se ao pé coxinho e em salto com as pernas afastadas*.

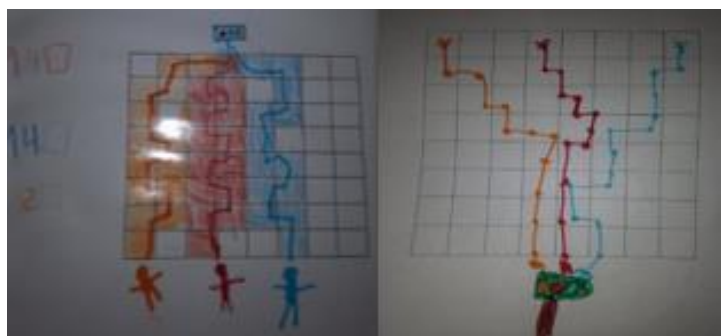
Foi observado que as diferentes partes do corpo operaram em harmonia, fazendo assim as alterações de movimento de forma pensada e sincopada, atendendo à forma de execução da ação motora.

*Fotografia 27 Exploração de ações motoras no xadrez*



Numa última fase, e com o objetivo de centrar as crianças na criação de outros trajetos, estas criaram o seu próprio percurso numa carta de orientação e ainda retiraram algumas conclusões relativas ao caminho mais curto e ao mais longo até chegarem à meta.

Fotografia 28 Exemplos de trajetos criados pelas crianças



### **Oportunidade de aprendizagem: “Jogo do twister”**

“Dia 11 de dezembro pelas 10h 30, em contexto informal do espaço de recreio” (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças adquirirem um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitam realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos.

**Recursos:** círculos de papel autocolante de três cores; tapete de plástico; cubos com identificações para o jogo.

**Descrição:** O jogo consistia em fazer várias deslocações atendendo ao que podia “sair” nos dois dados, ou seja, tendo em conta a cor do círculo saída num dos dados e o modo como se iam deslocar (uma mão, um pé, duas mãos e dois pés) e o que “saía” no segundo dado, cada criança deveria, em cooperação com os colegas, manter o equilíbrio, a força e a agilidade do seu corpo realizando o percurso inteiro do tapete do jogo *twister*.

O jogo terminava quando todas as crianças já tivessem percorrido todos os círculos da sua cor, ganhando.

### **Análise e reflexão**

Durante a realização do jogo observamos que a maior parte das crianças de cada pequeno grupo constituído, imitava alguns movimentos, ações ou posições que tinham sido realizadas pela Ed. Estagiária numa primeira fase de exploração do jogo. Contudo, com várias repetições do jogo já foi perceptível a forma como cada criança ia descobrindo novas formas de combinação de movimentos que envolviam um dado equilíbrio e resistência.

Assim sendo, podemos claramente reforçar a criatividade implícita por parte das crianças, quando foi necessário alterarem uma constante sucessão de movimentos corporais.

Dada a resistência que era exigida no equilíbrio do corpo na realização completa do jogo, algumas crianças foram reconhecendo os seus limites físicos e motores, contudo, sempre com uma boa energia e espírito de aceitação. Em algumas situações, quando ocorria o choque entre os colegas, as crianças com a repetição sucessiva do jogo já conseguiam pensar a agir de forma correta sobre o que podia correr mal em diferentes situações que envolveram ação física e coordenação do seu próprio corpo. Deste modo, em algumas situações exploratórias já foi notável a forma como cada criança adaptava o movimento, tendo em atenção a posição que teria de ocupar e aquela onde se encontrava o seu colega, com quem não poderia chocar.

Fotografia 29 Jogo do Twister



É de salientar que a prática deste jogo influenciou positivamente o grupo, como pudemos observar pela escolha de uma das crianças desse jogo, no seu *Plano Individual de Trabalho*. Identificado como o bloco dos “Jogos”, as crianças escolhem o jogo anteriormente explorado numa situação formal, como forma de brincarem no seu plano.

Neste sentido, e como havia crianças que também tinham escolhido fazer jogos no seu plano, fomos em pequeno grupo para o recreio, área já predefinida para os jogos motores, realizar o jogo do *twister*.

Fotografia 30 PIT de uma criança-Efeito de uma prática



**Oportunidade de aprendizagem:** “*Percursos de orientação e transporte de uma bola*”

“Dias 12 e 13 de dezembro, das 10 h às 12h em contexto formal no espaço de recreio, e das 15h às 16h em contexto informal, através de explorações livres das crianças.” (Nota de campo da Ed. Estagiária)

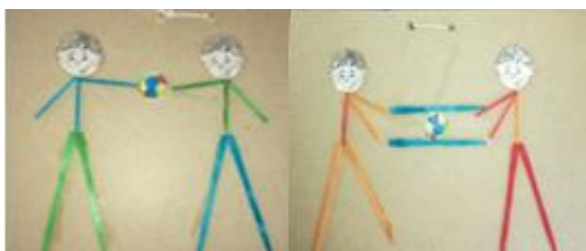
**Principais objetivos:** controlar movimentos de perícia e manipulação como o transportar e conduzir de uma bola em vários trajetos, através de diversas ações motoras; propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos.

**Recursos:** placas de sinalização de ações motoras (forma individual e a pares) a executar no transporte e condução de uma bola; paus de *mikado*; bolas de diferentes tamanhos; tubos de cartão e palhinhas.

**Descrição:** Numa primeira fase de exploração, em pequenos grupos de três, as crianças teriam de realizar vários trajetos de transporte, suporte na condução de uma bola, como nos mostram as placas abaixo representadas nas *Fotografias n.º 31 e 32* que foram exploradas previamente com o grupo.

Na realização da atividade a pares, a terceira criança supervisionava toda a atividade prática, no sentido dos seus colegas realizarem corretamente as atividades sugeridas.

*Fotografia 31 Ações motoras a executar a pares*



Posteriormente, individualmente cada criança teria que realizar vários percursos de transporte e condução de uma bola, representado em vários trajetos pelos paus de *mikado*. Inicialmente, os trajetos foram construídos pela Ed. Estagiária e foram apresentados ao grupo através da placa de orientação representada na *Fotografia n.º 32*. Numa fase posterior cada criança desenhava no solo o seu próprio trajeto e percorria-o.

*Fotografia 32 Trajetos a percorrer*



Depois de exploradas as formas de condução e transporte de bola, seguidamente cada criança teria que executar esse mesmo transporte e condução de uma bola recorrendo ao sopro. Para isso utilizámos bolas mais leves feitas de esferovite e também palhinhas de sopro.

### **Análise e reflexão**

Integrada esta oportunidade de aprendizagem no *PIT*, “*Jogos*”, três das crianças do grupo começaram por iniciar as várias explorações da tarefa motora representada pela *Fotografia n.º 31*. Enquanto duas crianças iam realizando a atividade, a terceira criança verificava atentamente se não haveria falhas e se os percursos estavam a ser percorridos de forma correta; posteriormente trocavam-se os papéis entre as crianças.

Assim, a pares e num trajeto delimitado sob a forma de percurso, do início ao fim do mesmo, foram diversas as formas com que os pares, através do seu próprio corpo, transportaram e conduziram a bola, recorrendo a uma coordenação de bola através dos dois braços fletidos, dos dois braços esticados, da junção da cabeça de ambas as crianças e ainda da anca de ambas.

Seguidamente procedemos à realização da ação motora representada na *Fotografia n.º 33*, em que cada criança pôs à prova a coordenação do corpo no transporte e condução de uma bola, atendendo aos desafios durante o trajeto.

As crianças avaliaram como fácil o transporte e condução da bola com recurso aos dois braços de duas crianças e aos paus de *mikado*. As crianças realizaram o deslocamento a um ritmo lento e mostraram inicialmente alguma insatisfação motivada pela facilidade na realização da

ação proposta, mas à sugestão do adulto para aumentar o ritmo, as crianças mostraram-se mais interessadas e implicadas na ação.

Este aspeto revelou que estas crianças manifestaram mais interesse nas tarefas que apresentaram mais dificuldade e, neste sentido, foi importante adaptarmos as tarefas com um nível de exigência maior, o que aconteceu pelo aumento da velocidade com que as crianças realizaram as diversas ações motoras.

Posteriormente foi dada oportunidade às crianças para construírem o seu trajeto, e cada uma delas construiu um percurso; de seguida, a vários ritmos de velocidade da ação, cada uma delas percorreu-o em transporte e condução da bola.

*Fotografia 33 Realização do transporte da bola em diferentes trajetos*



Também para dar oportunidade ao grupo de uma nova exploração de transporte e condução de bola, mantendo os mesmos grupos realizamos o transporte e a condução de bola recorrendo ao sopro. Esta tarefa teve um grau de dificuldade bastante maior, o que nos permitiu obter informações sobre o grau de persistência das crianças em tarefas cada vez mais complexas.

Algumas crianças não se implicaram muito na atividade do sopro, dado que esta exigia um maior movimento e controlo do corpo em função do transporte e condução da bola por via do sopro pela palhinha.

*Fotografia 34 Transporte e condução da bola através do sopro da palhinha*



Numa última fase de exploração desta oportunidade de aprendizagem, desafiando cada vez mais os diversos grupos de crianças, e dado que ao dispor do grupo estavam alguns pares de

andas, decidimos conduzir esta atividade para o desenvolvimento de uma outra competência, o deslocamento de um trajeto em equilíbrio sob objetos. As crianças mais velhas do grupo, em contexto de sala de atividades, na área dos trabalhos desenvolveram várias atividades de reprodução de grafismos para que mais tarde pudessem a pares replicar os percursos no solo e percorrê-los em equilíbrio sob as andas.

*Fotografia 35 Leitura, representação e execução dos grafismos*



Sem dúvida que foi uma das atividades que envolveu mais controlo e coordenação motora por parte das crianças, sendo que a prova foi sendo superada por cada uma após várias explorações livres pelo espaço, conseguindo percorrer vários trajetos, como o que por exemplo se mostra na Fotografia seguinte.

*Fotografia 36 Leitura e realização de grafismos/percursos em equilíbrio nas andas*



Dado que foram sentidas algumas dificuldades do grupo no que respeita à condução de bolas através do sopro, e dadas também as baixas condições meteorológicas (muito frio e alguma chuva), decidimos em contexto de sala de atividades desenvolver mais esta competência, através de algumas brincadeiras e explorações na área da massa e na área dos jogos.

Fotografia 37 Exploração da atividade na sala de atividades



## **b2) Jogos de equilíbrio**

### **Oportunidade de aprendizagem:** *Percurso em cima dos troncos*

*“Dia 9 de janeiro pelas 9h 30 em contexto informal no espaço de recreio. Por opção espontânea das crianças em muitas das suas brincadeiras livres no tempo de recreio, pude observar, registar e analisar a apropriação das mesmas, com os recursos e a prática de execução motora que se pretendia realizar.”*  
(Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças adquirirem um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhes permitam realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos; desenvolver competências físicas através do desenvolvimento e melhoria do padrão motor do salto, em simultâneo com a permanência do equilíbrio.

**Recursos:** rodelas de troncos de diversas dimensões; carrinho de transporte dos troncos.

**Descrição:** para iniciar esta atividade no espaço exterior, o grupo foi surpreendido por um carrinho cheio de rodelas de troncos de árvore de diversas dimensões e de alguns paus. Essas dimensões foram pensadas no sentido de aumentar o grau de dificuldade da tarefa face às diferentes dimensões dos troncos.

Em grande grupo cada criança deveria, à sua escolha, retirar do carrinho uma rodela de tronco e colocá-la junto à árvore que anteriormente tinha sido explorada, como árvore dos sonhos. Foram dadas instruções de que os troncos não poderiam ser colocados nem muito perto nem longe uns dos outros, para que pudéssemos realizar um jogo de saltos e equilíbrio em cima dos troncos e houvesse uma determinada distância entre uns e outros.

### **Análise e reflexão**

Após cada criança ter colocado a sua rodela junto à árvore, em fila começámos a realizar em marcha lenta o deslocamento de um tronco para o outro, para que todas as crianças sentissem segurança e autoconfiança para o que lhes ia sendo exigido nas diversas atividades de exploração.

*Fotografia 38 Fase de recolha e colocação das rodelas na árvore dos sonhos”*



Durante a fase inicial de exploração as crianças deslocaram-se de várias formas de um tronco para o outro (com os dois pés, começando primeiro com o direito e depois com o esquerdo, com a ponta dos pés, com um braço atrás das costas, etc.). Neste conjunto de explorações notou-se claramente a satisfação e a implicação com que cada uma daquelas crianças estava a realizar aquela brincadeira. As crianças, perante as dificuldades que surgiam, apresentavam grandes sinais de persistência na sua superação. Este fato mostra claramente que a presença de novos desafios encoraja as crianças e permite que cada uma delas faça as suas explorações com alegria e satisfação.

Após as atividades de exploração em pequenos grupos de seis crianças, foi pedido a cada uma delas que ao som do bater das palmas fosse saltando de tronco em tronco até chegar ao final do percurso, que antes tinham montado.

No saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, com a chamada a um pé, todas as crianças conseguiram realizar a tarefa sem qualquer hesitação. No que respeita ao salto com a chamada a pés juntos, algumas delas mostraram algum receio e as restantes crianças, menos receosas de cair, arriscaram saltando já com alguma receção equilibrada em cima desses mesmos obstáculos. Por vezes surgiam algumas quedas, mas faziam parte disso muitas risotas e incentivos para continuar. Muitas das crianças descobriram uma nova forma de baloiçar numa árvore que lhe permitia ter uma nova forma de passar de um tronco para o outro, através de tábuas, como podemos observar nas Fotografias que abaixo apresentamos.

*Fotografia 39 Explorações livres de salto e equilíbrio nos troncos*



Após várias intervenções educativas, em contexto formal e não formal, dentro e fora da componente letiva do grupo, incluindo esporadicamente alguns tempos livres do recreio das crianças, no que respeita ao registo de observação do padrão motor de salto e simultâneo equilíbrio em objetos, concluímos que todas as crianças apresentavam indicadores referentes ao estágio elementar na conjugação desses padrões motores.

Estas crianças apresentavam ainda alguma dificuldade na utilização dos pés na tomada do impulso para o salto e no que abrange o equilíbrio que estas deveriam executar em cada tronco de diversas dimensões. Notou-se que estas crianças, na sua execução de equilíbrio, focavam os olhos somente nos pés em lugar de observarem o seu campo de visão.

Neste sentido, com base nas filmagens que foram feitas e em todas as repetições das tarefas motoras propostas, percecionamos que estas crianças já cuidavam de forma mais consciente e eficaz a preparação para o salto, usando para isso os braços e as pontas dos pés, no equilíbrio sob objetos.

À exceção de uma criança, uma das três mais novas do grupo, que apresentava ainda pouco desenvolvido este padrão motor e, considerando os aspetos observados, concluiu-se que esta criança ainda se encontrava num estágio bastante inicial do padrão motor, sendo o movimento dos braços bastante limitado, não ajudando estes na impulsão para o salto e sendo o agachamento preparatório muito reduzido.

Todo o “cenário” ficou montado para que em brincadeiras livres e não orientadas as crianças pudessem usufruir de brincadeiras em percurso por cima dos troncos, que deram origem a outras brincadeiras promotoras do desenvolvimento de outras competências, algumas delas que retratamos de uma forma sucinta nos *Anexo M* deste relatório.

Em suma, com base nesta atividade pensamos que com a diversidade dos materiais naturais que foram oferecidos a esta zona do espaço de recreio do grupo, estas crianças puderam começar a construir os seus próprios desafios, consciencializando-se de algumas ações que podem

causar risco de segurança para si e para os seus colegas e que devem posteriormente ser controladas.

A procura de riscos e desafios é motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade. Apesar de aparentemente contraditórios, são estes sentimentos que fazem com que riscos identificados nas imagens acima apresentadas sejam tão cativantes, levando sempre a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam assim o entusiasmo na vasta dimensão das suas brincadeiras.

O baloiçar das crianças através dos ramos das árvores com intuito de alcançar as rodela de equilíbrio que se encontravam no solo, requereu a supervisão dos adultos e potenciou ações que podem ter contribuído para o desenvolvimento motor de cada uma das crianças do grupo.

O risco do brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação. O confronto com situações de equilíbrio do corpo em alturas, como as que foram anteriormente apresentadas, permitem, na nossa opinião, a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco geridas pelas próprias crianças.

**Oportunidade de aprendizagem:** *“Em equilíbrio de andas ultrapassando os percursos de pneus”*

*“Dia 22 de janeiro entre as 10h e as 12h e as 15h e as 16h em contexto formal no espaço de recreio”* (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças adquirirem um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular e que potenciem a oportunidade de realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos; desenvolver o controlo de movimentos sob a forma de equilíbrio.

**Recursos:** seis a sete pneus, bolas e andas.

**Descrição:** esta atividade surgiu integrada no plano individual de cada criança, sendo que cada uma das crianças constituintes dos pequenos grupos colocou numa das partes do seu plano, a área dos jogos na rua.

### **Análise e reflexão**

Numa primeira fase, esta de exploração livre dos recursos existentes, em grande grupo e em contexto informal do espaço de recreio, as crianças colocadas em fila andaram sob a forma de percurso, em cima dos pneus, onde foram criando as suas próprias formas de movimento, passando por cima dos pneus, a correr, a saltar e com um só pé.

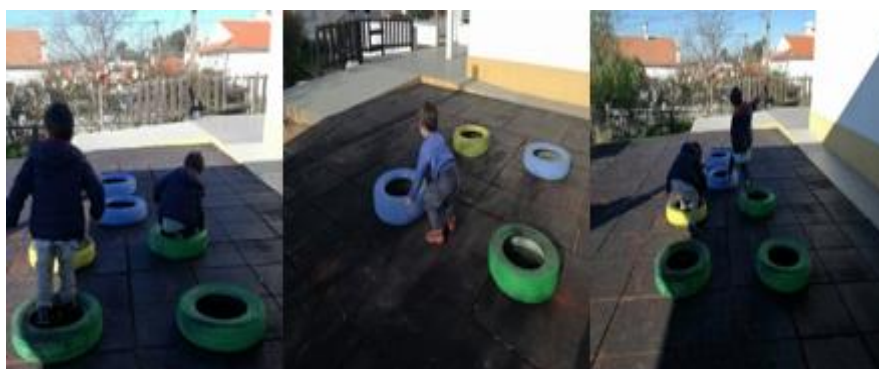
*Fotografia 40 Exploração em grande grupo sob a forma de percurso livre*



Posteriormente organizámos dois grupos de crianças para dois trajetos de pneus que estavam representados no solo. O jogo seguinte realizou-se sob a forma de estafeta, que consistia em que cada grupo tinha de percorrer em corrida o percurso representado, saltando por cima dos pneus, evitando tocar-lhes e atingir de novo o ponto de partida no mínimo tempo possível. Ganhava a equipa que primeiro completasse a estafeta, com o objetivo de fazer o trajeto o mais rápido possível.

Muitas delas recorriam ao contorno dos pneus com a ansiedade de não perder tempo e de ganhar, mas nesse momento o jogo era interrompido para que as regras preestabelecidas fossem cumpridas por todos, voltando ao início.

*Fotografia 41 Atividades iniciais exploratórias*



Por outro lado, em contexto informal, ou seja, no tempo de recreio livre das crianças, foi observado que duas crianças do grupo, por si próprias, alteraram os trajetos de pneus e criaram os seus próprios jogos e respetivos trajetos a percorrer.

Quando um adulto está atento a este tipo de brincadeiras das crianças pode potenciar novas aprendizagens ou simplesmente ajudar a melhoria do padrão de lançar. No nosso contexto potenciámos a melhoria do padrão incentivando as crianças a porem à prova a sua pontaria no lançamento de uma bola nos vários pneus, colocados a diferentes distâncias.

*Fotografia 42 Lançamento de bolas para o interior dos pneus a diversas distâncias*



Posteriormente a essas explorações em pequenos grupos, as crianças puderam executar outros percursos em contexto formal e orientado, contornando os pneus com as andas.

*Fotografia 43 Percurso de equilíbrio nos pneus com recurso a andas*



Apesar do receio ter estado presente várias vezes, durante a realização desta atividade em algumas crianças, foi observada a adequação do movimento do corpo principalmente na entrada e saída dos pneus, pondo em prova o treino e melhoria do equilíbrio dinâmico das crianças com as andas. O movimento que observámos no desenrolar da tarefa foi o movimento de coordenação braços, pernas e pé, em que foi possível verificar de forma gradual nas crianças a correta subida coordenada e de oposição dos membros. Observou-se também o desajuste da perceção oculo segmentar, ou seja, as crianças tendencialmente focavam o seu olhar nos pés e só depois com alguma prática e alguns desafios propostos é que esse comportamento foi superado.

No seguimento das atividades referidas, as crianças, puderam por à prova a sua agilidade e resistência no “saltar dentro das sacas”, usando as sacas de serapilheira. Sugerimos ao grupo uma panóplia de atividades de exploração com esse novo recurso, para que depois pudessem usufruir de divertidos momentos de forma livre com os seus colegas nas áreas do espaço de recreio destinadas aos jogos motores.

Inicialmente, e na forma de percurso, as crianças foram colocadas em fila e, ao mesmo tempo, todas se deslocaram do ponto de partida até ao ponto de chegada. Nenhuma das crianças mostrou receio em realizar a tarefa. Contudo, inicialmente na fase de exploração, o ritmo e a velocidade com que se deslocavam dentro das sacas eram muito reduzidos.

*Fotografia 44 Corrida com as sacas*



Após se apropriarem do recurso e do movimento nele implícito, as crianças, de forma espontânea e livre, realizaram a corrida das sacas com o sentido de apurar um vencedor, o qual decidiria o jogo ou a ação que as crianças teriam de executar, saltitando no interior das sacas.

*Fotografia 45 Concurso de corrida com as sacas*



Foram observadas ainda explorações, que embora possuíssem algum tipo de risco, considerámos que foram excelentes desafios que as crianças se foram colocando a elas próprias e que, em supervisão do adulto, apresentaram ser atividades com grandes marcos de desenvolvimento motor para as crianças

Através da Fotografia n.º 46 verifica-se que uma das crianças realizou um percurso em que contornou os pneus que se encontravam alinhados no solo com recurso ao salto pela saca e, posteriormente, a várias distâncias colocou os botões em forma de cartão (recurso já existente no bau do recreio) e foi saltando até ao último botão que se encontrava no solo.

A outra criança decidiu subir o escorrega de uma forma diferente daquelas a que estava habituada e decidiu fazê-lo através do novo recurso do bau, neste caso as sacas de serrapilheira.

*Fotografia 46 Explorações e desafios recriados pelas crianças*



Embora se tenha feito sentir o frio e alguma chuva, o grupo mostrou-se extremamente implicado neste leque de atividades, podendo essa implicação ser associada às más condições climatéricas e a realizar as atividades/brincar no recreio à chuva e ao frio.

Neste sentido, o grupo teve acesso no seu baú do recreio a outros materiais para que pudessem brincarem com os colegas em movimento e manterem o corpo quentinho.

### **b<sub>3</sub>) Jogos de lançamento**

**Oportunidade de aprendizagem:** *Lançamento de argolas de cartão e de bolas de alpista*

*“Dia 13 de dezembro pelas 10h em contexto formal, e das 15h às 16h em contexto informal no espaço de recreio”.* (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** desenvolver a ação motora do lançar de uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos; desenvolver a identificação/conceito de quantidade através da contagem no número de argolas colocadas nos respetivos encaixes; propiciar oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças adquirirem um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhes permitam realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos;

**Recursos:** revistas reutilizadas, fita-cola, papel autocolante colorido, tábua de madeira, tubos de cartão, cartão, tintas coloridas, papel plastificante, balões e alpista.

**Descrição:** em pequenos grupos de cinco crianças, cada uma delas, deveria praticar o lançamento de determinados objetos (argolas de cartão e bolas de alpista) a determinados recursos previamente definidos. No caso do lançamento de argolas, estas deveriam ficar encaixadas nos tubos de cartão e, no caso do Sr. Boneco de neve, as bolas de balão com alpista deveriam ser passadas pelo interior de cada um dos círculos, de modo a que ficassem a uma maior distância da parte detrás desses mesmos círculos.

### **Análise e reflexão**

Para esta atividade pensamos em dividir o grupo em três pequenos grupos, sendo que dois dos grupos realizaram as atividades propostas no espaço de recreio. O outro grupo permaneceu em outras tarefas supervisionadas pela Educadora na sala de atividades. Deste modo, distribuímos um grupo para o lançamento de argolas, constituído por quatro crianças, e o outro grupo de cinco crianças ficou no lançamento de bolas de alpista em direção ao Sr. Boneco de Neve.

O outro grupo das crianças que esteve em atividades orientadas pela Educadora cooperante e pelo outro elemento do par pedagógico realizaram a atividade noutra momento da parte da tarde.

Na pré realização dos jogos foram devidamente explicadas as regras aos respetivos grupos de crianças, reforçando para o respeito das mesmas, nomeadamente a distância a que teriam de efetuar os lançamentos. Propusemos dois jogos em que a ação de lançar seria diferente, para percebermos quais as principais dificuldades dos grupos na execução de vários lançamentos a determinadas distâncias.

Verificamos assim, com sucessivas repetições, que o recurso de jogo que apresentou maior dificuldade foi o do lançamento das argolas. O facto de as crianças terem de realizar o lançamento, fazendo um movimento rotativo apenas do pulso, suscitou algum desinteresse nos grupos, dada a dificuldade e exigência da tarefa. Muito poucas crianças conseguiram acertar as argolas nos tubos de cartão, e respeitando as distâncias recorriam a uma maior proximidade do recurso para executar os lançamentos.

No caso do lançamento com a movimentação do braço, as crianças demonstraram mais facilidade na execução dos lançamentos, mostrando-se bastante envolvidas e satisfeitas na execução da tarefa; respeitando as distâncias, a maior parte das crianças conseguiram atingir os objetivos propostos com sucesso.

*Fotografia 47 Recursos para desenvolver o padrão motor de lançar*



A construção de alguns recursos não teve apenas por base o desenvolvimento dos objetivos gerais do projeto, mas também auxiliou bastante as nossas ações pedagógicas centradas no desenvolvimento de outras competências que não apenas a nível motor.

O recurso o Sr. Boneco de Neve foi apresentado ao grupo pela primeira na hora do conto e cada um dos envelopes colocados na parte debaixo do boneco continha uma rima, uma lengalenga e histórias que iriam ser exploradas em grande grupo, nessa hora do conto. Foram diversas as experiências dramatizadas e exploradas em brincadeira livre na área do teatro<sup>3</sup> dentro

---

<sup>3</sup> Esta área foi criada pelo outro elemento do par pedagógico.

da sala de atividades e também na casinha do espaço de recreio<sup>4</sup>, construído no decorrer do projeto de IA.

*Fotografia 48 Dramatizações e Explorações livres, nas áreas de leitura dentro e fora da sala de atividades*



Por fim, e dado que muitas vezes não era possível brincar com os materiais no espaço de recreio devido às condições atmosféricas mais adversas, na área das construções grandes estavam ao dispor das crianças esses recursos com os quais poderiam brincar e aperfeiçoar os seus lançamentos.

*Fotografia 49 Brincadeira com os recursos na área das construções grande*



**Oportunidade de aprendizagem:** “Bowling com um lançamento de uma bola e Bowling Humano”

“Dia 8 e 9 de janeiro entre as 10h 30 e as 12h em contexto formal no espaço de recreio.” (Nota de campo da Ed. Estagiária)

**Principais objetivos:** desenvolver a ação motora do lançar/pontapear de uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos; desenvolver a identificação/conceito de quantidade através da contagem no número de garrafas que são derrubadas pela ação motora realizada pela criança.

**Recursos:** garrafas de plástico; bolas de diversas dimensões e meia de licra.

**Descrição:** em pequenos grupos de 5, com a marcação de diferentes distâncias, cada criança deveria derrubar o maior número de garrafas com recurso ao lançamento da bola em uma e outra mão, por cima e por baixo. Posteriormente, deveriam derrubar as garrafas, recorrendo a outro padrão motor, o pontapear. Depois, nos mesmos grupos, cada criança com uma meia colocada na cabeça e em movimento sincopado do corpo deveria derrubar as garrafas.

---

<sup>4</sup> Esta casinha foi construída no âmbito da nossa intervenção educativo-pedagógica.

## **Análise e reflexão**

As atividades tiveram origem tanto em contexto formal (neste caso em pequenos grupos) como em contexto informal (no caso em pequenos e em grande grupo) e como sugestão de brincadeira livre no espaço de recreio, potencializadora de novas aprendizagens e competências.

A atividade do lançamento de bolas, com uma e outra mão, por cima e por baixo, bem como o pontapear da bola em direção a um determinado alvo foi realizada em grande grupo, numa atividade não orientada e emergente em brincadeira livre no espaço de recreio durante o período não letivo. A decoração das garrafas já tinha sido uma tarefa realizada pelas crianças e esta atividade, desde o início, que tinha sido pensada como uma proposta de brincadeira dirigida aos grupos que se iam formando no tempo de recreio; surgiu enquanto algumas das crianças brincavam em diversos espaços já existentes no recreio e perante um grupo que brincava com uma bola, realizando jogos como o “mata com a bola”, decidimos participar diretamente nas brincadeiras dessas crianças, potenciando-lhes a brincadeira que estavam a realizar e oferecendo-lhe no momento outras explorações que surgiram com base nas suas brincadeiras livres entre pares, no espaço de recreio e a partir de recursos ao seu dispor no “*baú do recreio*”.

Relativamente ao desenvolvimento do padrão motor observado - Lançar, podemos salientar que oito das crianças estavam no estágio elementar deste padrão, sendo que as outras seis crianças já apresentavam características predominantes no estágio maduro.

Nas crianças que se encontravam nesse estágio elementar do padrão motor de lançar foi observado que na preparação o braço já era balançado para cima, para o lado e para trás, para uma posição de flexão do cotovelo; a bola era mantida atrás da cabeça; o braço era balançado para a frente, por alto e por cima do ombro; o tronco rodava para o lado que lançava durante a ação preparatória, em que se verificou a transferência do peso do corpo para a frente, bem definido, e marcado pela existência de passos em frente com a perna do lado do braço que lançava.

No que se refere ao estágio maduro do padrão motor acima referido, o braço era balançado para trás na preparação; o tronco rodava visivelmente para o lado que lançava durante a ação preparatória; existia uma rotação bem definida das ancas, pernas, coluna e ombros durante o lançamento e quando o peso era transferido era dado um passo em frente com o pé oposto.

No que respeita ao pontapear da bola em direção ao conjunto de garrafas, destacamos que oito crianças apresentavam estar no estágio elementar e as restantes, embora não desenvolvidas na totalidade das suas competências, já se encontravam na transição para um estágio mais desenvolvido, o estágio maduro.

No estágio elementar deste padrão motor, o balanço para trás preparatório estava centrado no joelho; a perna que pontapeava tendia a manter-se dobrada durante o pontapé; o impulso era limitado ao movimento do joelho para a frente; eram dados um ou mais passos deliberados em direção à bola.

Nas crianças que se encontravam no estágio maduro já era possível a identificação dos seguintes aspetos: os braços balançavam em oposição um ao outro durante a ação de pontapear; o tronco dobrava pela cintura durante o impulso; o movimento da perna que pontapeava era iniciado pela anca; a perna de apoio dobrava-se ligeiramente no momento do contacto; a amplitude do balanço da perna aumentava; o impulso era alto, o pé de apoio elevava-se na ponta dos dedos ou perdia inteiramente o contacto com a superfície; a aproximação da bola era feita em corrida ou com um salto.

*Fotografia 50 Explorações do jogo do Bowling*



Numa fase seguinte colocou-se um novo desafio ao grupo que consistia no derrubar das garrafas, mas desta vez através de uma bola colocada no interior de uma meia na cabeça.

No geral, todas as crianças se mostraram implicadas na atividade, o que foi notado pela diversidade de formas de movimentos que iam realizando de modo a derrubar as garrafas.

*Fotografia 51 Jogo do Bowling humano*



Relativamente ao objetivo previsto no domínio da matemática, sobre o processo de contagem das garrafas, a maior parte das crianças fez uma correta contagem, fazendo uma associação do objeto ao número total em questão.

**Oportunidade de aprendizagem: “Circuito de estações de jogo rotativo”**

*“Dia 25 de janeiro, entre as 10h e as 11h 30, e das 14h às 16h, em contexto formal no espaço de recreio, decidi realizar um circuito com o grupo. Pensei nesta forma organizativa, como uma oferta de tempo/espço para que todas as crianças estivessem envolvidas num conjunto de tarefas a executar, de forma rotativa.” (Nota de campo da Ed. Estagiária)*

**Principais objetivos:** desenvolver o sentido de cooperar das crianças em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; promover o desenvolvimento motor das crianças, na realização de diversas ações motoras de lançamento, equilíbrio e orientação; desenvolver a capacidade de persistência das crianças nas atividades em que lhe seja proposto uma maior dificuldade de execução da ação.

**Recursos:** Estação de jogo n.º 1 (pneus-8, bolas-8, andas-4); Estação de jogo n.º 2 (recipientes-3, bolas de alpista, marcador de distâncias (giz); Estação de jogo n.º 3 (vários troncos de diversas dimensões, pratos de cartão e bolas de alpista); Estação de jogo n.º 4 (paus de *mikado*, tubos de esponja e/ou cartão, palhinhas, bolas de esferovite e /ou de plástico).

**Descrição:** após terem sido exploradas de forma individual, cada uma das estações de jogo/brincadeira das crianças (“Percurso de equilíbrio nos troncos”; “Lançamento de bolas, a diferentes distâncias, em direção, aos recipientes, que foram colocados a três alturas distintas, num dos pilares do escorrega” e também através dos “Percurso de transporte e orientação no solo, com recurso aos paus de *mikado*), decidimos, atendendo ao conjunto de competências que as crianças foram desenvolvendo, pela prática das oportunidades de aprendizagem e de cooperação e intervenção do adulto na melhoria das mesmas, em contexto informal, pela realização do conjunto de ações motoras, que realizamos sob a forma de circuito. Integrado no PIT de todas as crianças, cada uma delas colocou, após sugestão da Ed. Estagiária, a área dos jogos no seu plano e como sugestão de atividade a realizar, na parte da tarde.

Foram constituídos três pequenos grupos identificados através das cores dos coletes que foram atribuídos. Como propostas finais de oportunidades de aprendizagem e brincadeira no espaço de recreio, de forma rotativa, foram criadas pelo circuito quatro estações, destinado para cada uma delas, um tempo de prática de dez minutos.

### **Análise e reflexão**

Numa primeira estação, representada por um trajeto de pneus, as crianças com base nos recursos presentes nessa estação puderam realizar jogos distintos com os elementos da sua equipa.

Inicialmente e dado que era um recurso que tinha sempre causado grande curiosidade nas crianças, com um par de andas, cada uma delas ultrapassou os pneus pelo seu interior.

Estavam também dispostas algumas bolas que permitiram aos grupos treinar a sua pontaria, e também através de jogos de corrida na ultrapassagem dos pneus as crianças colocaram em prática a sua velocidade de corrida, no sentido a alcançar o ponto de partida primeiro que o colega com quem executavam a tarefa.

*Fotografia 52 Estação de jogo n.º 1*

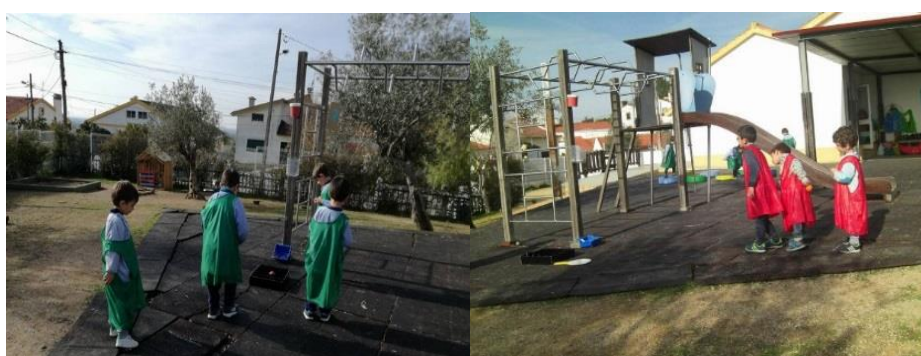


Na segunda estação, criada num recurso fixo já existente (a aranha do escorrega), nos três recipientes a várias distâncias, cada criança, em cada uma delas, teve três hipóteses de lançamento para acertar as bolas de alpista no interior de cada um dos recipientes.

Esta foi a estação do jogo em que foi verificada uma maior envolvência e implicação por parte das crianças e, por sua vez, foi aquela que em diversos contextos informais, de brincadeiras no recreio, as crianças demonstravam maior preferência e posterior implicação na atividade.

Atendendo à caracterização inicial de desenvolvimento motor do padrão motor do lançar, foram observadas nas crianças uma determinada melhoria qualitativa no desenvolvimento de ações várias ações motoras, implícitas na execução do padrão motor.

*Fotografia 53 Estação de jogo n.º 2*



Numa terceira estação, aquela onde verificamos uma maior dificuldade e menor envolvimento e implicação dos grupos, as crianças percorreram o trajeto de vários troncos, transportando simultaneamente uma raquete com uma bola que, em equilíbrio, não poderia cair ao chão.

Nesta estação verificamos que, no geral, todas as crianças tendiam a desistir da tarefa de equilíbrio; esta nunca tinha sido apresentada ao grupo e caracterizava-se no desenrolar da sua ação como sendo promotora de novas competências referentes à estabilidade do equilíbrio. Pensamos que sendo uma tarefa nova, sem qualquer treino prévio, exigiu por parte das crianças uma maior persistência e autonomia motora na realização das tarefas que se pretendiam realizar.

Face a essa autonomia motora, e dado que se apresentava como uma nova proposta e desafio ao grupo, para que as crianças não desistissem e pudessem explorar as suas competências nesta oportunidade de aprendizagem a presença do adulto nesta estação foi mais ativa, em relação às outras estações.

Fotografia 54 Estação de jogo n.º 3



Na quarta e última estação, com os recursos que estiveram ao dispor das crianças, a maior parte delas optou por percorrer os trajetos criados no solo, sempre com recurso à condução da bola por tubo de cartão ou de esponja, tentando sempre manter o controlo da bola<sup>5</sup> em toda a trajetória representada pelos maus de *mikado*.

Fotografia 55 Estação de jogo n.º 4



Atendendo à organização que estabelecemos para a prática destas atividades motoras, no geral as crianças perceberam e consciencializaram a organização da atividade sob a forma de circuito, fazendo assim as rotações para as diversas estações de uma forma correta e sequencial, mediante a autorização/controlo da Ed. Estagiária.

No que respeita aos níveis de implicação e bem-estar, observámos que estes foram níveis altos, dado todo o envolvimento e participação ativa das crianças na prática de atividades físicas. Estes níveis foram observados pelo facto de ter sido verificado nas crianças, uma satisfação nas diversas situações, que envolveram as crianças em amplas movimentações pelo espaço, sentindo assim nas crianças, a motivação e confiança necessária para o alcance do sucesso das tarefas a realizar. Por outro lado, também verificamos o controlo e a coordenação de diferentes movimentos básicos das crianças, estes que iam sendo apresentados na prática das atividades propostas em cada uma das estações do circuito

---

<sup>5</sup> Por controle entendemos a bola não se desviar da trajetória.

#### **4. A opinião das famílias sobre o brincar e a aquisição de novas aprendizagens em espaços exteriores**

Como indicamos no capítulo sobre a metodologia adotada neste projeto, foi aplicado um inquérito por questionário (*anexo J*) com o fim de recolher as opiniões dos pais sobre questões relacionadas com o brincar e a aquisição de novas aprendizagens das crianças em espaços exteriores.

Distribuámos o questionário aos encarregados de educação dos pais das crianças da Creche (14) e aos pais das crianças do Jardim de Infância/Pré-escolar (14). Dos primeiros recolhemos 10 (taxa de retorno de 71,43%) e dos segundos recolhemos 13 (taxa de retorno de 92,86%), perfazendo um total de 23 questionários respondidos dos trinta possíveis (taxa de retorno de 82,14%).

Optámos por uma análise autónoma dos questionários, pelo que apresentamos de seguida o resultado da análise dos questionários, primeiro dos pais das crianças da Creche e depois dos pais das crianças do Jardim de Infância/Pré-escolar.

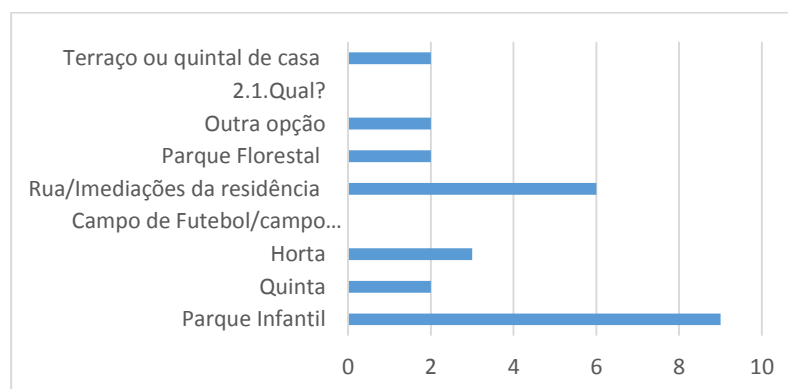
##### **4.1 Encarregados de educação das crianças do contexto de Creche**

A totalidade dos pais refere que tem por hábito permitir que os filhos brinquem no exterior, acompanhando-os nessa brincadeira. Três das famílias dizem que o fazem todos os dias da semana; três famílias dizem que se deslocam aos espaços exteriores apenas nos sábados e domingos ou apenas em situação de folga, considerando antecipadamente as condições climatéricas (ausência de frio, chuva ou calor excessivo). As restantes quatro famílias referem frequentar os espaços exteriores duas vezes por semana.

Os encarregados de educação informam que a ida a um espaço exterior significa ir com as crianças ao parque infantil (9 respostas) ou então a ruas e imediações da residência, incluindo o quintal ou terraço de casa (6 respostas).

Em menor número outras famílias, salientam a frequência de espaços como: a horta (3 respostas) e os parques florestais (2 respostas) como mostra o Gráfico n.º 2.

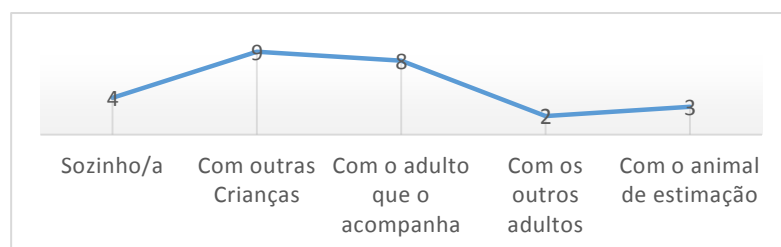
*Gráfico 2 Tipos de Espaços Exteriores que são frequentados*



Relativamente aos momentos em que costumam levar os filhos aos espaços exteriores, os encarregados de educação, salientam frequentar o espaço exterior seja de manhã ou de tarde (11 respostas) e quando se verificam boas condições atmosféricas (10 respostas). Apenas um encarregado de educação colocou a hipótese de frequentar os espaços com condições atmosféricas razoáveis, permitindo ao seu/sua filho/a um contacto com algum frio, chuva, calor, etc.

Nesses espaços alguns dos pais (nove respostas) referem que deixam que a criança brinque com outras crianças ou envolvem-se (oito respostas) diretamente na exploração e descobertas das crianças, acompanhando as suas brincadeiras. Um reduzido número (quatro respostas) deixa que a criança brinque sozinha, com um animal de estimação (três respostas) ou com outros adultos presentes (duas respostas), como mostra o Gráfico seguinte.

*Gráfico 3 Interação do adulto na participação das brincadeiras das crianças*



Os pais, na sua maioria (oito respostas), indicam que o espaço exterior favorece a interação e exploração conjunta (família-criança) e sete pais indicam que permitem o desenvolvimento de exercícios físicos.

Também foi referido que o espaço exterior permite a realização de jogos tradicionais (duas respostas) e de outros jogos, como o “*jogo das escondidas*”, do “*jogo da macaca*” ou outros (duas respostas). Um dos pais referiu que transportam brinquedos para os espaços exteriores.

Concluimos também que os pais referem que as brincadeiras partem da iniciativa das crianças e ou/do adulto (oito respostas); apenas da iniciativa das crianças (três respostas) ou somente do adulto (uma resposta) ou de outras crianças (uma resposta).

Numa escala de um a cinco, em que este valor significa o máximo da importância, a totalidade dos pais valoriza com cinco valores a importância dos espaços exteriores no processo do brincar e das aprendizagens das crianças (nove respostas) e apenas um dos inquiridos assinalou como meramente importante a frequência desses espaços.

Todos os respondentes afirmam conhecer o espaço exterior da Creche; quatro dos respondentes afirmam que a qualidade desse espaço é razoavelmente boa; quatro afirmam que é boa; um afirma que o espaço é de fraca qualidade e um afirma que é de muito boa qualidade.

Os respondentes afirmam que têm conhecimento através da própria observação, da Educadora ou da criança da utilização frequente do espaço exterior e das atividades que nele são

desenvolvidas, referindo brincadeiras e jogos livres, atividades de agricultura e outras atividades orientadas pela Educadora cooperante e pelas Educadoras estagiárias.

Seis dos respondentes sugerem que no espaço exterior se podem fazer “*Jogos em grande grupo; Atividades de exploração da Natureza - jogos de sombra, descoberta de animais e a realização de jogos motores ao ar livre*”.

Questionaram-se os pais sobre o espaço exterior e riscos associados à partilha dos espaços com outras crianças de diferentes faixas etárias (mais velhas). Nenhum dos respondentes afirmou algum receio nessa partilha e nove dos respondentes salientaram a importância dessa partilha, da importância de brincar conjuntamente com crianças de diferentes idades e de ter novas oportunidades de aprendizagem por via das interações sociais.

Cinco respondentes classificaram o espaço exterior como razoavelmente seguro e outros cinco como seguro. Se tivessem a oportunidade de participar na transformação do espaço exterior da Creche, oito dos respondentes sugeriram:

<i>“Arranjar todo o espaço exterior. Há locais no recreio que são perigosos, pouco seguros, como é o caso do espaço de pavimento sintético na secção do parque infantil, e do campo de futebol, que tem terra e pedras.”</i> Q (1)
<i>“O apetrechamento do espaço exterior com mais equipamentos lúdicos como baloiços, escorregas e outros que promovam o desenvolvimento de competências motoras.”</i> Q (2)
<i>“Realizarem mais atividades no exterior e utilizarem o parque, coisa que fazem muito pouco com crianças desta faixa etária.”</i> Q (3)
<i>“Cortar a relva/erva, retirar elementos que possam ser perigosos para as crianças, cortar ramos de árvores de modo a não magoar as crianças, etc.”</i> Q (4)
<i>“Gradeamento ou cerca, de modo a que as crianças não possam ser vistas a brincar no espaço de recreio.”</i> Q (5)
<i>“Aumento da horta biológica.”</i> Q (6)
<i>“Aumentar a horta, pois as crianças adoram e é importante todo o contacto com a terra e com os alimentos”.</i> Q (7)
<i>“Talvez a instalação de infraestruturas com materiais “amigos das crianças” para que estas possam explorar. Por exemplo um pequeno labirinto”</i> Q (8)

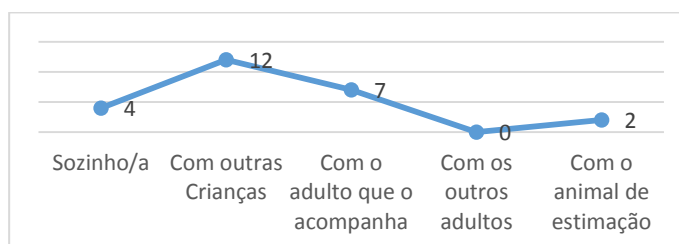
#### **4.2 Encarregados de educação das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar**

Sobre a importância do brincar e aprender nos espaços exteriores, a totalidade (13 respostas) dos respondentes confirmou essa importância. Três referiram que têm por hábito brincar com as crianças nos espaços exteriores em todos os dias da semana; oito referiram que a ida com as crianças ao exterior acontece aos sábados e aos domingos ou em dias de folga; e três responderam levar o/a seu filho/a a espaços exteriores apenas um dia por semana.

A maioria dos pais (11 respostas) leva os filhos ao parque infantil ou a ruas e imediação da residência (sete respostas). Afirmam também levar os filhos à horta (três respostas), à quinta (duas respostas), às barragens (duas respostas), ao campo de futebol (duas respostas) e a parques florestais (duas respostas).

Relativamente aos momentos em que costumam levar os filhos a espaços exteriores, os respondentes salientaram frequentar os mesmos espaços exteriores seja durante a manhã, ou seja durante a tarde, desde que as boas condições atmosféricas ou condições razoáveis se verifiquem. Quando se deslocam com as crianças ao espaço exterior uma grande parte dos pais (12 respostas) deixam que as crianças brinquem com outras crianças; sete dos pais referem que se envolvem diretamente nas brincadeiras e um reduzido número (quatro) refere que deixam a criança brincar sozinha. Também obtivemos duas respostas que referem a brincadeiras das crianças nesses espaços com o seu animal de estimação.

Gráfico 4 Interação do adulto na participação das brincadeiras das crianças



Dez dos respondentes dizem que o espaço exterior potencia a exploração conjunta (família-criança) e sete afirmam que o espaço exterior permite o desenvolvimento de exercícios físicos e que a criança possa brincar sem a interferência dos adultos. Também sete dos pais assinalaram a realização de atividades de exercício físico

Nas suas respostas consta que no espaço exterior se podem realizar com as crianças jogos tradicionais (duas respostas), o “*jogo do pião*” e o “*jogo da macaca*”, bem como outras atividades. Um dos respondentes referiu que a criança pode usar a trotinete com outras crianças. Referem também que as brincadeiras podem ser da iniciativa da criança e do adulto (uma resposta), apenas da iniciativa das crianças (seis respostas), da iniciativa da criança e do adulto (10 respostas), e por fim, pela iniciativa de outras crianças (duas respostas).

Na escala de cinco valores, por unanimidade, os pais atribuíram importância máxima aos espaços exteriores e à brincadeira e aprendizagens que neles as crianças podem desenvolver.

Todos afirmaram conhecer o espaço exterior do Jardim de Infância bem como as oportunidades de aprendizagem que o mesmo propicia. Nove dos respondentes atribuíram ao espaço exterior uma classificação de uma *boa qualidade* desse mesmo espaço; dois referiram que o espaço tem uma qualidade *razoavelmente boa* e outros dois referiram que o espaço de recreio é de *muito boa qualidade*.

Todos afirmam saber que os filhos utilizam o espaço exterior e a maioria (12) dizem saber que realizam nesse espaço brincadeiras livres, tarefas de agricultura e atividades orientadas pela Educadora cooperante e pelas Educadoras estagiárias.

Dessas respostas podemos ainda referir que três dos respondentes assinalaram saber que o/a seu filho/a realiza atividades de pintura e desenho e outros sete respondentes assinalaram ter conhecimento de jogos livres que são realizados pelas crianças nesse espaço.

Quatro respondentes dizem saber que aí se realizam atividade de Educação Física e alguns jogos livres nesse domínio, como jogar futebol e ainda o processo lúdico de separação e reutilização do lixo, e outros três respondentes referiram outras atividades relacionadas com as brincadeiras na casinha de madeira e na caixa de areia.

Nas respostas dos pais sobre sugestões de atividades a realizar no exterior, identificámos as seguintes sugestões: *“Peddy papper - jogos de orientação, jogo de corrida de sacas, salto à corda, jogo da cabra cega, jogos de “sobe e desce”, atividades de dança e ainda a potencialização de mais atividades no domínio da educação física.”*

Por unanimidade identificaram também que não tinham receios face à partilha do recreio dos seus filhos com crianças mais velhas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mostrando a totalidade desses respondentes confiança na supervisão dos adultos da instituição.

Nove dos pais referem que entendem ser importante essa partilha com crianças mais velhas, quer pelo tipo de brincadeira quer pelas interações sociais e novas aprendizagens e os cinco não assinalaram nenhuma resposta.

Doze dos respondentes consideram o espaço exterior da instituição como seguro e apenas um respondente o classifica como sendo muito seguro.

Seis dos respondentes deram sugestões para o enriquecimento do espaço exterior da instituição, conforme sugerem as respostas seguintes:

<i>“Sombras para que possam brincar mesmo quando há muito sol”</i> Q (1)
<i>“Nova pavimentação. Alguns aparelhos para a prática da Educação física no espaço de recreio”</i> Q (2) e Q (3)
<i>“ Um espaço verde maior; Melhor pavimentação para as crianças brincarem; Melhoria e Utilização do Campo de Jogos”</i> Q (4)
<i>Aumento do parque infantil, pois existe muito espaço para isso. Construção de um campo de futebol, com melhor pavimentação. Reutilizar materiais para o aumento da horta e do jardim do espaço de recreio”</i> Q (5)
<i>“Colocar novas grades de proteção porque as existentes estão danificadas e oferecem pouca segurança”</i> Q (6)

Em síntese, e relacionando com preocupações dos adultos que também mencionamos no Enquadramento Teórico, com a análise dos questionários verificou-se que os pais se preocupam muito com questões de segurança na realização de atividades ao ar livre. Este facto é mais marcante quando se trata das crianças da Creche, dada a sua tenra idade.

Da análise dos questionários destaca-se também um dos aspetos referidos no Enquadramento Teórico e que vem sendo preocupação de alguns investigadores (nomeadamente Neto, 1985, 1992, 1997, 2017); trata-se do reduzido tempo para brincar nos espaços exteriores

com o/a seu/sua filho/a, sendo ainda o parque infantil um dos espaços preferidos para as brincadeiras.

Relativamente à frequência dos espaços exteriores com diferentes condições atmosféricas, nota-se que os encarregados de educação não têm por hábito frequentar os espaços quando se faz sentir algum frio, calor e chuva, o que demonstra que na cultura portuguesa existe uma grande tendência para não expor as crianças a condições meteorológicas adversas ou a outros tipos de risco.

## **5. A opinião das Educadoras cooperantes sobre o brincar e a aquisição de novas aprendizagens em espaços exteriores**

Tal como já referimos na metodologia foram entrevistadas as Educadoras cooperantes com quem desenvolvemos os estágios na Creche e no Jardim de Infância. Sumariamente apresentamos a sua identificação:

- A Ed. C cooperante da Creche tinha 33 anos e possuía uma Licenciatura em Educação de infância e um mestrado em Necessidades Educativas Especiais aplicadas ao domínio cognitivo-motor, contava 11 anos de serviço, sendo que esteve nove anos a exercer a profissão em contexto de Creche e dois anos em Jardim de Infância.
- A Ed. C1 cooperante do Jardim de Infância contava 59 anos de idade e possuía um Curso Normal de Educadores de Infância e um Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Possuía 35 anos de serviço, nenhum deles em Creche.

No Bloco B da entrevista pretendíamos identificar, no contexto da prática pedagógica das Educadoras, *a importância que as mesmas atribuíam ao espaço exterior*. A Ed. C salientou que no caso da Creche onde exercia existiam algumas limitações na frequência do espaço exterior dada a idade das crianças (entre os 12 e os 36 meses), referindo-se a acidentes que pudessem advir do manuseamento de objetos.

Segundo a Ed. C os pais das crianças da Creche receiam muito as condições adversas de frio, chuva ou de temperaturas elevadas e, atendendo a estas limitações e perigos que podem existir no espaço exterior as crianças da Ed. C utilizavam este espaço de forma muito moderada.

A Ed. C referiu que a partilha do espaço com as crianças mais velhas é positivo e referiu que *“o facto de as crianças partilharem esse mesmo espaço, conduz a uma panóplia de interações entre os vários grupos de crianças, o que no caso dos mais novos, é muito importante, pois estes aprendem e são ajudados pelos mais velhos”* (Ed. C).

A Ed. C1 potencializa 1/3 do período letivo no espaço de recreio e referiu que: *“No exterior a minha intencionalidade ao nível de organização do grupo é diferente, digamos que as crianças têm mais liberdade para escolher a atividade e para mudar de atividade”* (Ed. C1). O facto de ser partilhado o espaço de recreio com crianças mais velhas não preocupa a Educadora, devido a todos se conhecerem, de manifestarem relações sociais bastante positivas e de assim realizarem frequentemente algumas brincadeiras no recreio.

No caso da Ed. C1 a sua opinião sobre o espaço exterior revela que *“(…) fazer no espaço exterior, explorações, que não podem ser feitas no espaço interior, o contacto com plantas, o contacto com materiais naturais, ... este tipo de coisas pode ocorrer minimamente no espaço interior, contudo são muito artificiais. Neste sentido, o exterior tem outra dimensão, eles*

*organizam-se e brincam de outra maneira, podem contactar com as plantas e os animais” (Ed. C 1).*

No *Bloco C*, da entrevista, *Caraterização do espaço de recreio*, questionamos as Educadoras relativamente à qualidade desse espaço de recreio da instituição a que pertenciam.

No caso da Ed. C, esta refere que o espaço “(...) *é magnífico em termos de tamanho e oferece bastante luz natural para as salas. Em termos de segurança o espaço está um pouco aquém daquilo que é o desejado, temos muitos paralelos, o piso encontra-se irregular e danificado pelo que exige uma grande remodelação. Relativamente ao apetrechamento, este não está nas melhores condições, já existe necessidade de termos mais materiais, pois com o tempo atmosférico, alguns materiais expostos foram se deteriorando*”.

Sobre o espaço de recreio, a Ed. C1 considerou “*que a segurança e qualidade do espaço é relativamente boa, apresentando um aspeto ou outro que carecem de algumas dificuldades, pelo que já aguardamos respostas pelo responsável do edifício para futuras alterações pavimentais. Em relação ao apetrechamento, este é mínimo, o espaço é partilhado por turmas de 1.º ciclo, este que não tem jogos nem equipamentos para as crianças. Apenas temos colocado um escorrega que permite muito pouca diversidade de movimentos, tem árvores, e espaços para colocação de relva e de jogos motores*” (Ed. C1).

Questionadas as Educadoras sobre o que melhorar no espaço exterior, apurou-se que a Ed. C referiu que “*Alteraria muita coisa, ou praticamente tudo, nomeadamente a segurança de todo o espaço e o seu apetrechamento. Por outro lado, acho que é muito importante envolvermos as crianças nessa transformação do espaço, dado o prazer e a satisfação destas na exploração do espaço exterior. Assim esta modificação teria mais significado envolvendo as crianças, pois sendo elas a criarem e a transformarem o espaço saberiam melhor como explorar os diferentes subespaços do espaço de recreio, adquirindo um melhor significado dos mesmos. Acho que poderíamos utilizar muito mais os materiais reciclados, dado a amplitude desse mesmo espaço e dado os custos dessa mesma transformação, só com este tipo de matérias é que talvez se pudesse dar início a esse processo de transformação/renovação do espaço de Recreio*” (Ed. C.).

A Ed. C1 salientou que “(...) *em termos de inclinação o espaço é muito irregular. Potenciaria algumas brincadeiras no espaço, zonas de música, leitura, zona de movimento e também de alguma privacidade*” (ED. C1).

No *Bloco D - Oportunidades de Aprendizagem no domínio motor*, a resposta da Ed. C salientou que grande parte das atividades e dos respetivos momentos de avaliação eram realizados pela professora de Psicomotricidade Infantil, destinada à prática deste domínio, e que as suas atividades se prendiam sobretudo com “*jogos de concentração, movimento, coordenação e equilíbrio*” (Ed. C.). A Ed. C1 referiu que no seu planeamento semanal, embora existisse também um professor destinado para a prática de atividades motoras, a própria as incluía de forma

sistemática no exterior. Refere-se a “(...) situações de descarga de energia, relaxamento, jogos de orientação, jogos de movimento com regras, pois estes ajudam muito as crianças no esperar pela sua vez, e isso eu faço com frequência, pois para além dos benefícios do movimento enquanto tal, também a interiorização de regras é adquirida através do jogo” (Ed. C1).

No caso desta Educadora, a avaliação das crianças, inclusive no domínio motor, era da sua responsabilidade, atendendo, por exemplo, aos critérios e indicadores que o SAC propõe, e numa fase posterior, a mesma realizava uma análise comparativa com a avaliação realizada pelo professor da área.

De forma geral, as respostas das Educadoras destacam algumas características do espaço exterior, sobre o seu potencial e dificuldades que se colocam ao nível da intervenção adequada do adulto no exterior (atitude não intrusiva, capacidade de observar, identificar interesses ou necessidades e atuar conseqüentemente, ampliando as experiências das crianças). As suas respostas apontam para a importância da utilização do espaço exterior e dos seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Identificamos também alguns pormenores que apontámos no Enquadramento Teórico (qualidade do espaço, prevenção do risco...), sendo a “aposta no espaço exterior” mais visível no planeamento e nas opções da Ed. C1. Durante os períodos de observação fomos testemunhando essa aposta e a aceitação das nossas propostas para o apetrechamento e funcionamento deste espaço enquanto promotor de aprendizagem, de desenvolvimento motor e como espaço de brincadeira foram totalmente integradas no seu projeto pedagógico.

## **Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção**

### **6.1 Contexto de Creche**

A integração no contexto da Creche não se revelou muito difícil, agindo sempre em proximidade com os adultos e crianças, objetivando o conhecimento das dinâmicas educativo-pedagógicas e o conhecimento fiel da caracterização global do grupo de crianças.

As oportunidades de aprendizagem que planejamos foram pensadas e realizadas em conjunto com a Educadora cooperante, com uma discussão prévia das propostas que lhe ia sempre apresentando. No término das atividades instituiu-se a reflexão sobre estas, de modo a avaliar a ação, melhorar as fragilidades, tentando sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades individuais de cada uma das crianças e do grupo. Relativamente ao envolvimento com o grupo, durante a PES podemos referir que as crianças não reagiram negativamente à nossa presença, procuramos sempre aproximar-nos delas de maneira a conhecê-las, a descobrir os seus interesses, e de forma conjunta, brincarmos.

Após a prática desenvolvida na sala da Creche, e mediante a nossa perspectiva, podemos expressar a opinião de que o adulto é sem dúvida um pilar para o desenvolvimento integral das crianças, por este ser responsável pela organização do dia-a-dia da criança, proporcionando atividades estimulantes, sempre com uma determinada intencionalidade educativa, e por facultar o tempo de qualidade necessário para que as crianças possam sentir, descobrir e crescer.

A rotina diária é muito importante para a criança, uma vez que proporciona uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguindo, dando-lhe segurança e desenvolvendo a sua autonomia. Este grupo de crianças da sala de 1 ano, como seria espectável, tem uma rotina, ainda que esta seja mais ou menos flexível.

Para Hohmann e Weikart (2009) *“A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade”* (p. 226). Deste modo, a rotina envolve diversas intencionalidades que contribuem para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Fomo-nos integrando gradualmente nas rotinas, nas brincadeiras, nos momentos de refeição e de higiene, para que as crianças comessem a adaptar-se à nossa presença e a considerarem-nos alguém em quem pudessem confiar.

Nas brincadeiras livres, quando uma criança começava a ficar frustrada por não conseguir alcançar o objetivo que pretendia, mostrávamos-lhe o que estava errado, para que esta percebesse como se fazia. Focámo-nos fundamentalmente naquilo em que acreditávamos, pois

proporcionámos um ambiente rico e facilitador da aprendizagem, onde tentámos envolver todos os ingredientes da aprendizagem ativa, tais como

materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira. (Hohmann & Weikart, 2007, p. 87)

Com base em todos os objetivos e intenções práticas e pedagógicas deste projeto de IA, e de todas as interações adulto-criança que se foram vinculando, apresentamos de seguida a reflexão das nossas práticas.

- A nível do desenvolvimento de uma *segurança e autoestima positiva*, foi possível verificar um progresso das crianças nesse domínio, através da forma como cada criança evidenciou de forma crescente: o conhecimento de si própria e o controlo do seu corpo; a autonomia ao nível de pequenas realizações e a capacidade para fazer as suas escolhas e tomar decisões.

Através das oportunidades de aprendizagem vivenciadas pelo grupo, foi espetável a forma como cada criança foi adquirindo um controlo progressivo do seu próprio corpo, na realização de ações motoras como, saltar e lançar uma bola.

- No *Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório das crianças*, pudemos observar, progressivamente, a forma positiva como cada criança, explorava, brincava e interagia com os materiais, com os espaços e com os adultos cooperantes. Foi notório também a forma como as crianças, iam explorando e testando as próprias capacidades, na presença de novos desafios. Por outro lado, a capacidade em expressar as suas necessidades ou medos teve por base toda a confiança que as crianças foram atribuindo aos adultos presentes nas suas rotinas e que era evidenciada na capacidade das mesmas para lidar com mudanças ou incertezas e enfrentar riscos e novos obstáculos.

Nos *Anexos M* do relatório apresentamos também outras oportunidades de aprendizagem que foram realizadas no sentido de promover o desenvolvimento da curiosidade inata das crianças.

As imagens da Fotografia 56 surgiram no término das oportunidades propostas, em que foi dado tempo a cada uma das crianças para que pudesse explorar e dar sentido aos materiais, atendendo assim aos seus interesses.

Na Fotografia apresenta-se o retrato de duas crianças que com o camaroeiro em forma de cavalo, e que tinha sido construído no decorrer de outra atividade, decidiram recolher as bolas que estavam no chão da sala de atividades.

A Fotografia retrata também a curiosidade, concentração e descoberta, com que as crianças, iam explorando as texturas da areia e, ao mesmo tempo, produzindo o seu desenho na areia, esta que ia sendo colocado por uma menina do grupo.

*Fotografia 56 Explorações livres das crianças*



A Fotografia n.º 56 mostra a autonomia que foi dada à criança para ela livremente construir as suas brincadeiras. São momentos como estes que permitem à criança explorar o que a rodeia, evidenciando assim sempre uma predisposição positiva para novas descobertas.

Por outro lado, o facto de termos oferecido ao grupo de crianças momentos de brincadeira e exploração no espaço de recreio, foi bastante gratificante para cada uma das crianças, dado que vivenciaram descobertas num espaço que não costumavam explorar com muita frequência, e quando o faziam as suas ações eram bastante limitadas no sentido de não correrem riscos.

Para as crianças desta faixa etária a novidade e o fascínio no espaço exterior podem estar presentes nas situações mais simples e rotineiras como tentam ilustrar a Fotografia n.º 57.

Desfrutar o som produzido ao pisar as folhas secas caídas no chão, ouvir o som dos pássaros, cheirar, uma flor, e descobrir pequenos animais foram momentos de interação mais próxima com o mundo natural. Neste sentido, e como tenta ilustrar a Fotografia n.º 57, as brincadeiras livres das crianças foram mais incidentes na exploração de objetos naturais, como folhas, flores, paus, ou animais (caso das formigas).

*Fotografia 57 Exploração livre das crianças na descoberta do que as rodeia*



Segundo Tovey (2007), as brincadeiras das crianças ao ar livre com contacto com a Natureza são oportunidades de aprendizagem em que

surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança. Chegados à vida adulta, muitas vezes, esquecemo-nos das sensações associadas à descoberta das “coisas de como acontecimentos tão simples, como a

contemplação de uma flor ou o encontro com uma simples formiga, se podem constituir momentos dignos de admiração”. (Tovey, 2007, p.28)

Além disso, a superação de obstáculos que apresentem receio, o testar limites e a vivência de experiências de risco promovem a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios (Thomas & Harding, 2011).

Assim, importou-nos valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta estivesse presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo no trabalho com crianças desta faixa etária, uma atitude curiosa e exploradora.

Tal como refere Carson (2012)

Nos primeiros anos da infância importa “despertar as emoções - o sentido do belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor”, para que seja possível suscitar nas crianças o desejo de aprender a descobrir. (p. 43)

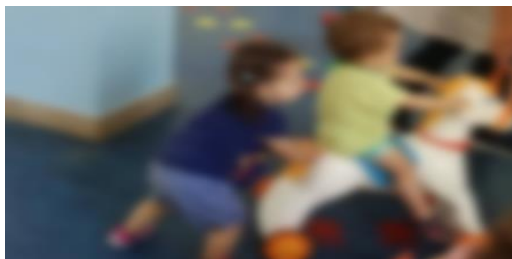
Através da observação das crianças a brincar no espaço de recreio, podemos afirmar que fomos sem dúvida contagiadas pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que as crianças manifestaram durante todo esse momento. Arriscamo-nos mesmo a salientar que em cada segundo que passou foi impossível ficar indiferente aos risos, às gargalhadas, estas que surgiam na corrida das crianças no espaço, pela exploração dos elementos naturais que iam fazendo e, sobretudo, pelo sentimento de liberdade que aquelas crianças manifestaram.

Importa referir que, que enquanto profissionais, é importante interpretar todas estas descobertas como etapas importantes no processo de desenvolvimento global e de aquisição de novas competências das crianças.

- Por último, relativamente ao ***desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais***, com as oportunidades de aprendizagem oferecidas pudemos observar a forma como cada criança foi evidenciando determinadas competências de responsividade e reciprocidade bem como: um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos; um progressivo desenvolvimento da linguagem verbal em situações do dia-a-dia; capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro, ajudar outros, etc., e o sentido de responsabilidade e respeito por regras e limites comuns.

A Fotografia n.º 58 retrata um dos momentos mais marcantes da nossa PES na Creche, o momento em que uma menina da sala prescindiu da sua brincadeira livre para se juntar ao seu colega, no sentido de o ajudar também a brincar. A atividade objetivava que cada criança tivesse o seu cavalo e a criança em ajuda ainda não tinha adquirido a marcha.

*Fotografia 58 Vínculo afetivo e de ajuda entre duas crianças*



Momentos como este ajudam a criança a estabelecer vínculos afetivos, manifestando empatia pelos outros, pelas suas necessidades e sentimentos e a desenvolver competências de comunicação verbal e não-verbal durante a execução de brincadeiras a pares

Assim sendo, consideramos que o brincar auxilia o desenvolvimento da criança, pois promove competências de socialização, psicomotoras, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais.

Para os bebês e crianças pequenas a brincadeira é a forma que elas encontram para aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. *"Elas não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. [A] sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa"* (Brock, Doherty, & Jarvis, 2011, p. 130). Estes autores referem ainda que nestas idades as crianças são *"aprendizes ativos, equipados para compreender a grande quantidade de informações que bombardeiam [os] seus sentidos"* (p. 128). Assim, é fundamental que o ambiente, e a ação pedagógica do educador/a propicie essas "informações" para que as crianças comecem a explorar o meio que as rodeia.

## **6.2 Contexto de Jardim de Infância /Educação Pré-escolar**

Durante o nosso percurso no contexto de Jardim de Infância, contexto este, que nos ofereceu uma maior possibilidade de investigação e intervenção, fomos observando e analisando, que de forma progressiva, as crianças foram adquirindo mais confiança, autonomia e responsabilidade no espaço de recreio, encarando os desafios emergentes com mais motivação e entusiasmo. As crianças mais velhas mostraram-se também elas mais competentes para avaliar algumas das suas ações em que estivesse presente o risco, para si e para os outros, agindo em conformidade e respeito pelo outro.

De um modo geral, no contexto do Jardim de Infância, através das oportunidades de aprendizagem que foram oferecidas ao grupo promovemos o desenvolvimento integral das crianças, nas áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

Assim sendo, e de forma sucinta, passamos a apresentar as nossas conclusões relativamente a esse desenvolvimento global das crianças, resultante da observação e potencialização de brincadeiras e de diversas oportunidades de aprendizagem.

No que respeita, aos objetivos referidos pela **Área de Formação Pessoal e Social**, o espaço de recreio da instituição, tornou-se um contexto social rico, dinâmico e facilitador de uma partilha e compreensão partilhada pelas crianças. Através das experiências significativas e frequentemente vivenciadas com os outros, as crianças ficaram a conhecer-se melhor umas às outras, estabelecendo assim relações cada vez mais positivas e vinculadas entre pares.

Dessa forma, as crianças apreenderam a apreciar a companhia e a entajuda dos outros, desenvolvendo um sentido de companheirismo, essencial para a promoção de uma atitude pessoal bastante positiva e interativa, para que todas as crianças sejam capazes de cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

No que respeita ao desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem neste domínio, por exemplo a “*Construção da horta e do Jardim do espaço de recreio - dar uma nova vida às plantas e aos materiais reutilizáveis*”, foi uma das oportunidades de aprendizagem que permitiu desenvolver nas crianças atitudes críticas e interventivas relativamente ao espaço de recreio que lhes pertence, e que por sua vez deve ser preservado e cuidado por todas elas. Esta dinâmica de trabalho permitiu consciencializar nas crianças a importância do reduzir-reciclar-reutilizar materiais.

Para além disso, todas as áreas que foram sendo criadas no espaço de recreio, tiveram o apoio de todas as crianças, no sentido de lhes ser dada voz ativa e participativa na reconstrução do seu espaço social. A diminuição dos conflitos entre as crianças foi outra dimensão que se destacou durante o brincar livre no espaço de recreio. Essa mudança neste caso específico pode ter sido devido a vários fatores como por exemplo: a diversidade de materiais, a existência de mais desafios que promoviam a cooperação e a partilha das crianças e a criação de áreas de jogo e brincadeira definidas.

Por outro lado, no que atende aos objetivos referidos pela **Área de Expressão e Comunicação**, nas oportunidades de aprendizagem que realizamos com o grupo, privilegiamos os seguintes *domínios* e *subdomínios*:

- **Domínio da Educação Física:** no geral, e atendendo às atividades realizadas tendo em conta os objetivos deste domínio, através das estações de jogo que foram criadas no recreio (contexto formal e informal do desenvolvimento de brincadeiras e novas aprendizagens das crianças), bem como dos recursos existentes no baú do exterior para a prática de jogos, foi perceptível a forma como o grupo cooperou com os colegas, em várias situações de jogo, com e sem regras.

Por outro lado, e não tendo sido de alguma forma planificado, através das oportunidades de brincadeira e exploração do recreio que foram sendo disponibilizadas ao grupo, podemos evidenciar que as crianças através dessa mesma adaptação e exploração do espaço puderam experienciar o risco de trepar às árvores e posteriormente na aranha do baloiço. O equilíbrio, a

força e a persistência no superar de diversos obstáculos foram capacidades que de forma progressiva foram melhoradas e alcançadas pelas crianças.

Assim sendo, e dado todo o tempo oferecido para a prática de várias ações motoras, consideramos que o grupo, no geral, sofreu uma melhoria qualitativa nos padrões motores que foram selecionados para a prática das atividades motoras. Esta melhoria deveu-se também à apropriação e exploração livre da criança, através dos recursos e das estações que foram sendo criadas e potencializadas no espaço de recreio com as crianças.

Em suma, no que concerne às diferentes formas organizativas para a prática de atividades de movimento, consideramos que as crianças consciencializaram com sucesso a forma como se devem organizar para a realização de percursos, estafetas e circuitos.

- **Domínio da Expressão Artística:** referente ao primeiro subdomínio desta área de conteúdo, *subdomínio das artes visuais*, as crianças conseguiram de forma rotineira desenvolver capacidades expressivas, criativas através de experimentações e produções plásticas. Através do PIT as crianças, na ilustração que faziam das suas ações e brincadeiras a executar ao longo do dia, foram aperfeiçoando as suas produções, de modo a explicarem o seu plano de ação ao adulto cooperante. Para além disso, todo o trabalho de reconstrução do espaço de recreio realizado com as crianças contou com a colaboração de cada uma delas na decoração dos materiais reutilizados.

No *subdomínio do jogo dramático/teatro*, através das brincadeiras que emergiram no recreio, e conduzidas muitas delas para a sala de atividades para a nova área criada, *Área do Teatro*, foi possível observar nas crianças a forte capacidade de recriação e atribuição de diferentes significados aos papéis dramatizados e aos recursos que nele estão implícitos.

As crianças conseguiam inventar e representar personagens e situações por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, estas que surgiram integradas nas diversas oportunidades de aprendizagem e brincadeiras oferecidas ao grupo.

*Fotografia 59 Brincadeiras de restaurante*



- **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:** neste domínio foi sempre possível através de grandes diálogos e questionamentos das crianças desenvolver a linguagem oral das crianças, para que estas conseguissem sempre comunicar eficazmente em todas as situações.

Através do uso da leitura através dos livros e da escrita as crianças tomam grande consciência da função mútua destas duas ações. Através da escrita reconhecem as letras, apercebem-se da sua organização em palavras e de forma geral apercebem-se do sentido direcional da escrita; as crianças conseguiram já produzir algumas palavras, nomeadamente, o seu nome, nome das áreas da sala bem como o nome dos seus colegas.

*Fotografia 60 Hora do conto*



- ***Domínio da Matemática: Números e Operações***- as crianças já conseguiram identificar quantidades simples através de diferentes formas de representação e resolviam já, problemas simples do quotidiano, envolvendo pequenas quantidades, com recurso à adição e à subtração; ***Organização e tratamento de dados***- algumas crianças do grupo, neste caso, as mais velhas, já conseguiram recolher a informação pertinente para dar resposta a questões que lhe eram colocadas, recorrendo para isso a uma organização dessa mesma informação através de tabelas simples de registo; ***Geometria*** - Utilizando objetos do meio familiar as crianças já conseguiram utilizar conceitos de orientação, identificando pontos de referência, e inclusive, algumas crianças do grupo já conseguiram ler e usar cartas de orientação.

Com a realização da oportunidade de aprendizagem da construção da “*Mercearia*” mais propriamente através da contabilização das frutas e legumes de cada tipo, em grande grupo, todas as crianças colocaram os símbolos representativos das frutas nos respetivos locais e, por fim, assinalaram o valor numérico correspondente à quantidade de cada tipo de fruta ou legume. Por outro lado, a forma como organizamos os nossos dados, através da tabela simples do registo das frutas e dos legumes, permitiu ao grupo desenvolver termos matemáticos, “mais do que” e “menos do que”, no que se refere à comparação de quantidades, atribuindo posteriormente a cada símbolo, o seu valor numérico.

Fotografia 61 Contabilização do número de frutas e legumes existentes para a Mercearia



No que concerne ao desenvolvimento de competências relativas à **Área Do Conhecimento do mundo**, através da construção da “*Horta e do Jardim do Espaço de Recreio*” e pela integração de uma nova área de trabalho na sala de atividades, a “*Área das Ciências*” (Anexo M) foram desenvolvidas nas crianças atitudes de sustentabilização e consciência ambiental, na medida em que foram as crianças as protagonistas dessa construção e de todo o tratamento e cuidado das plantas, bem como a descoberta e exploração de habitats de seres vivos que habitavam no seu espaço de recreio.

Nestas explorações, foi visível nas crianças a sua ação de questionamento, colocação de hipóteses, previsões de determinados acontecimentos e encontro das possíveis respostas, para as suas diversas experimentações resultantes da análise e recolha da informação que lhes serviria depois para a posterior discussão e apresentação de resultados em grande ou pequeno grupo.

No que se refere a uma *abordagem às ciências numa perspetiva de promover o conhecimento do mundo social nas crianças*, no geral, já tinham consciência e desenvolvido e sentido de identidade e pertença a um grupo social, identificando assim, características da sua identidade e localidade de residência. Reconheciam as diferentes rotinas, associando-lhes já algum tempo de realização. No conhecimento de elementos centrais da sua comunidade as crianças destacavam algumas diferenças entre a sua localidade, e por exemplo a cidade próxima.

Por outro lado, no que atende a uma *abordagem das ciências numa perspetiva de promover o conhecimento do mundo físico e natural*, as crianças conheciam e identificavam características distintas dos seres vivos, identificando diferenças e semelhanças entre animais e plantas. A Fotografia n.º 62 retrata algumas das oportunidades de exploração e investigação das crianças na mais recente área que foi criada na sala de atividades, a *área das ciências*. Neste sentido, oferecemos ao grupo algumas oportunidades de aprendizagem que, maioritariamente, surgiram com base nas descobertas das crianças no espaço de recreio, como tenta ilustrar a Fotografia. Esta retrata o primeiro momento em que, atendendo às observações registadas no decorrer das brincadeiras das crianças, introduzimos novos conceitos científicos no grupo de crianças, partindo da questão problema: “*Quais os materiais que são atraídos e os que não são?*”.

*Fotografia 62 Exploração e potencialização das brincadeiras livres das crianças no desenvolvimento de competências científicas*



De forma geral, todas as crianças compreendiam e identificavam diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeiras, etc...), relacionando as suas propriedades, neste caso específico e vivenciado pelo grupo, na atração e repulsão do ímã com diversos objetos.

Por outro lado, as crianças, através de várias oportunidades de aprendizagem e brincadeira que lhes iam sendo oferecidas, conseguiam facilmente identificar, descrever, e procurar explicações para fenómenos e transformações que observavam no seu meio físico e natural (Espaço de recreio-Área das Ciências), manifestando assim de forma permanente comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, de forma particular o do seu espaço de recreio.

A Fotografia n.º 63, ilustra os momentos em que as crianças, por opção da área das Ciências no seu PIT, puderam sair para o exterior na descoberta e conhecimento dos animais e das plantas que coabitavam o seu espaço de recreio. Todas estas explorações e descobertas do exterior foram partilhadas na sala de atividades, na área assim definida para as investigações das crianças.

*Fotografia 63 Momentos de investigação sobre os animais e plantas que coabitam o espaço de recreio do grupo*



Por último, referente ao desenvolvimento de competências relativas à **utilização das Tecnologias**, as crianças reconheciam os recursos tecnológicos do seu ambiente e identificavam as suas funções e vantagens; utilizavam diferentes suportes tecnológicos nas oportunidades de aprendizagem e brincadeiras realizadas no seu quotidiano, com cuidado e segurança,

desenvolvendo uma atitude crítica perante as novas tecnologias, que já conheciam e que utilizavam no seu quotidiano.

Também na sala de atividades foi potenciada a área do computador, onde as crianças através da sua colocação no PIT, e com a supervisão de um adulto, realizavam as suas pesquisas, redigiam a novidade do fim-de-semana, etc.

Atendendo às várias oportunidades de aprendizagem e de brincadeira que fomos oferecendo ao grupo, à introdução de progressivas mudanças na organização de atividades desse mesmo espaço e com a utilização mais frequente e prolongada do espaço de recreio, consideramos que estas crianças tiveram a possibilidade de uma forte participação ativa na transformação do espaço de recreio, desenvolvendo assim a possibilidade de aumentarem um sentido de familiaridade e de pertença a um espaço para o qual contribuíram.

Em suma, e com grandes contributos para a minha prática profissional, através do instrumento diário de trabalho que as crianças utilizavam (*PIT*), bem como a avaliação diária que íamos fazendo com as crianças, conseguimos sempre dar respostas aos interesses e necessidades do grupo. No *Anexo N* apresentamos outras ilustrações acompanhadas pelas respetivas notas de campo desses registos da avaliação realizada com e pelas crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Considerações Finais**

Particularizando o espaço de jogo/recreio dos contextos educativos, Creche e Jardim de Infância, pensamos que este é um dos espaços/tempos que restam às crianças para poderem ser efetivamente livres, brincarem e serem ativas fora da sala de atividades e, foi neste sentido, que desenvolvemos a ação educativa expressa neste Relatório, envolvendo as crianças, os pais, as educadoras cooperantes.

Neste sentido, e atendendo aos objetivos enfatizados nas atividades propostas para a melhoria qualitativa do repertório motor de cada uma das crianças dos grupos com quem desenvolvemos a PES, e respeitando o nível do seu desenvolvimento motor caracterizado no início de cada um dos momentos de PES (Creche/Pré-escolar), foi possível criar e/ou melhorar no espaço de jogo e recreio de ambas as instituições áreas de jogo e brincadeira livre.

A ação educativo-pedagógica no espaço de jogo/recreio foi assumida na construção e gestão do currículo através de oportunidades de aprendizagem internalizadas previamente na planificação e através de oportunidades emergentes da exploração e apropriação dos equipamentos e recursos (incluindo a própria natureza) feitas pelas crianças e traduzidas em atividade livre/exploração ativa, a que sempre estivemos atentas e que sempre valorizamos no âmbito da intervenção educativo-pedagógica.

De forma mais particularizada, no jardim-de-infância as crianças envolveram-se numa diversidade de atividades motoras que lhes permitiram estimular/aperfeiçoar várias competências ao nível motor, como por exemplo, as habilidades de manipulação de objetos, de locomoção e posturais/equilíbrio.

A envolvimento e participação ativa das crianças na (re) construção do espaço de recreio, permitiu também a aquisição de atitudes e valores a nível da sua formação pessoal e social, como por exemplo a autonomia, a partilha e a responsabilidade na manutenção dos materiais do recreio.

O tipo de intervenção que fomos realizando nas brincadeiras livres das crianças nas diversas áreas de brincadeira e jogo no espaço de recreio também contribuiu para a mudança e adaptação dos comportamentos das crianças na sala de atividades. Igualmente o interesse e motivação com que as educadoras cooperantes se empenharam neste projeto foi também notório na influência dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças no brincar no espaço de recreio, fora da sala de atividades. Quando as crianças sentem que o adulto confia nelas e respeita as suas iniciativas e interesses fomenta-se uma relação de cumplicidade e segurança facilitadora de aprendizagens significativas. Brincar com e para os grupos de crianças permitiu com que as crianças adquirissem competências para a resolução de problemas, tomada de decisões e permitiu também o desenvolvimento de uma capacidade percetiva em relação ao espaço físico e em relação aos outros.

Na Creche e no Jardim de Infância, o brincar destas crianças no espaço de recreio tornou-se mais diversificado, possibilitando uma maior mobilização e aquisição de competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, e de forma muito particular, na melhoria qualitativa da sua prestação e execução motora na realização de atividades físicas. Foi neste sentido possível deixar que as crianças se apropriassem da sua liberdade de brincar.

Na nossa ótica, todo o percurso realizado visou promover a aprendizagem global das crianças, pois foi centrado nas brincadeiras livres ou orientadas e recorrendo muitas vezes ao questionamento das crianças, com particular incidência no contexto de Jardim de Infância, onde as crianças tiveram sempre uma forte participação agenciada na (re) construção das atividades do projeto.

Tendo em conta as opções metodológicas que nortearam este trabalho e alguns dos resultados obtidos, considerou-se importante assinalar um conjunto de limitações associadas ao desenvolvimento de diversas práticas interventivas decorrentes do projeto de IA.

Assim, no que respeita ao contexto da Creche, as principais limitações prenderam-se sobretudo a divergentes conceções dos adultos sobre as brincadeiras das crianças no espaço de recreio. Os pais e familiares destas crianças enfatizaram bastante o perigo e receio de exploração por parte das crianças nas áreas verdes e exteriores à sala de atividades, conduzindo assim, à limitação dessas mesmas brincadeiras das crianças no espaço de recreio da instituição. Limitações estas que, na nossa modesta opinião e apesar de compreendermos as preocupações dos pais dada a idade das crianças, as inibem de viverem e experienciarem a sua curiosidade natural, não podendo assim, viver livremente e de forma prazerosa as suas explorações, evitando que as crianças se sujem, manuseiem ou brinquem arriscadamente com objetos naturais e pertencentes no espaço de recreio. Da parte da educadora da Creche, apesar de reconhecer a importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sentimos alguma inibição do uso do mesmo, relacionada com a idade das crianças, a qualidade do espaço exterior da instituição e as opiniões dos pais.

No Jardim de Infância/Educação Pré-escolar a maior limitação foi o pouco tempo para concretizar desejos e ambições, o que limitou as explorações que poderiam ter sido feitas e potencializadas nas diversas áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (Silva *et al*, 2016). Neste contexto sentimos e vivemos o envolvimento da equipa educativa, de modo particular da educadora cooperante e das famílias, numa dinâmica de valorização do espaço de jogo/recreio e que permitiu a sua (re) organização e apetrechamento. Este espaço transformou-se qualitativamente e potenciou atividades livres e orientadas, planeadas e/ou emergentes da iniciativa da criança, atividades de brincadeira, de verdadeira exploração e de desenvolvimento motor.

Pode afirmar-se que em colaboração foi (re) construído o espaço exterior e que o mesmo deu lugar a um novo espaço de recreio aventura. Na Creche, cujo espaço exterior inicialmente caracterizamos como sendo um espaço de recreio tradicional, conseguimos, apesar de não termos concretizado todos os objetivos definidos, que este ganhasse uma vertente mais aventureira. No caso do Jardim de Infância/Educação Pré-escolar, onde inicialmente já existia um espaço de recreio do tipo aventura, através da criação de diversos novos espaços e da potencialização dos mesmos nas aprendizagens das crianças, o espaço de jogo/recreio ganhou uma vertente ainda mais criativa e propiciadora de mais exploração-descoberta-ação.

Os materiais disponíveis para ambos os espaços de recreio foram devidamente pensados na futura potencialização que poderiam sempre vir a ter por parte de explorações livres da criança. A matéria orgânica e todos os recursos/jogos dos espaços de recreio nas instituições onde realizamos a intervenção educativa apelaram de forma clara à descoberta, ao manuseamento e à ação. Tudo serviu para que a criança brincasse nos tempos de recreio e que, por outro lado, em contexto formal e com a orientação do adulto, se apropriasse deles para conduções ou aperfeiçoamento de novas competências, com maior incidência no domínio motor.

Através das dimensões reflexivas que apresentámos ao longo do relatório aprendemos sobretudo a reforçar as nossas observações e registos, de modo a que possamos refletir sobre as ações e sobre as nossas atitudes enquanto profissionais da educação infantil. Neste sentido, para o bem-estar e desenvolvimento global das crianças no espaço de recreio, afirmamos que cabe aos adultos tirarem mais partido das brincadeiras das crianças e, por sua vez, rentabilizá-las para o desenvolvimento de competências e novas aprendizagens.

As crianças precisam que os adultos as libertem, no sentido de não lhes ser quebrada a energia que estas manifestam nas suas brincadeiras e explorações, pois estas fazem parte do seu processo de aprendizagem e identificam-se como principal fator de bem-estar físico e emocional de cada criança. As crianças vivem aprisionadas e constantemente limitadas face aos receios dos adultos, o “*não mexer*”, “*o não fazer*”, “*o parar ou ficar quieto*” são palavras que constantemente ouvimos dos adultos, quando as crianças investem nas suas descobertas. É preciso quebrar a superproteção excessiva por parte dos adultos, que põe em causa o ímpeto exploratório e a autonomia própria das crianças, denotada pela ausência de autorregulação e autocontrole em diversas situações que se vivem num espaço com grande imprevisibilidade, como o espaço de recreio.

Precisamos assim, de pensar melhor sobre as limitações que colocamos às crianças, quando estas apenas querem brincar. Precisamos de pensar no que realmente deve ser uma infância feliz, e sobre isto, Carlos Neto (2016) defende em entrevista ao Observador que “*Se uma criança não brinca, não pode ser feliz, se não é feliz não pode aprender, e se, por sua vez não pode aprender, não poderá crescer de forma autónoma*” (sp.) nem de modo saudável.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **Referências Bibliográficas**

- Angulo, J. C., Marques, A. R., Neto, C., & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.). *Atas do XI colóquio: Indiscipline et violence à l'école* (pp.552-560). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Araújo, S. (2011). *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança-Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, (p. 29 -74). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 127-140.
- Bento, H., Bento, G., Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock, A., Doherty, S., Jarvis, P. (2011). *Brincar: aprendizagem para a vida*. São Paulo: Editora Penso.p.130
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto-Associação de Defesa da Natureza.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Conselho Nacional da Educação, CNE (2011). *Recomendação sobre a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional da Educação, CNE (2011). *Recomendação sobre educação para o risco* (Recomendação 5/2011, elaborado pelos conselheiros Rosalia Vargas e Arsélio Pato de Carvalho. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Education Development Center & Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000). *Schoolyard Learning: The Impact of School Grounds*. [http://www.promiseofplace.org/research\\_attachments/schoolyard.pdf](http://www.promiseofplace.org/research_attachments/schoolyard.pdf), consultado a 13 de janeiro de 2017.
- Erickson, D. M., & Ernest, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange* 33 (4), 97-99.
- Ferland, F. (Ed.). (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Journal*, 29 (v.2), 111-117.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Oliveira, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista Escola Moderna n.º 3, 6.ª Série, 2015*, 13-34.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- O caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*, (pp. 9-24). Porto: Editora.
- Formosinho, J. (2015). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In Mesquita, E.; Formosinho, J. & Machado, J. (2015), *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*, (pp. p. 83-101). Lisboa: Edições Silabo.
- Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's play and playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In B. Spodek. *Manual de Investigação e educação de infância*, (pp. 49-88). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomez, G. R; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hanvey, C. E. (2010). Experiences with an outdoor prop box: addressing standards recess. *Young Children*, 65 (1), 30-33.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Canada: Grant MacEwan College.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997-2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância Construindo uma práxis de participação*, (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.
- Ministério Da Educação (1997). *Orientações Curriculares param a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- Ministério da Educação (ME) (2000). *Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (ME) (2001). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fnac Gráfica.
- NAEYC - National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importanceof-play.pdf>.
- Neto, C. (1985). A influência do contexto na actividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar - perspectivas de estudo. *Ludens*, 9 (2), 5-9.

- Neto, C. (1992). Desenvolvimento e adaptação motora. Projecto e actividades de formação e investigação. *Ludens*, 12, 3/4, 5-16.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades nº 51*, p. 9-23.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). A educação em Creche. Os desafios das Pedagogias com Nome. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs). (2018). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp.7-25) Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção*, (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação v.4, n.1*, 56-65.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sandseter, E. (2010). *Scraryfunny: A qualitative study of risk play among preschool children*. Tese de doutoramento. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk - taking: dangerous or endangered. *2 Early Years*, 23 (1), 35-43.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. London: Open University Press, Mc Graw Hill.
- Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.
- White, R., & V. Stoecklin. 1997. "Children's Outdoor Play and Learning Environments: Returning to Nature." *White Hutchinson Leisure & Learning Group*. [www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml](http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml).

### **Legislação e documentação:**

- Lei-Quadro n.º 5/97, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República I Série - A - N.º 34 - de 10 de fevereiro 1997.

Lei n.º 85/2009. *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.* Diário da República – I Série - N.º 166 - de 27 de agosto 2009.

Decreto-Lei 119/2009 - *Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respeitando Equipamento e Superfícies de Impacte.* Diário da República, 1.ª série — N.º 96 — 19 de maio de 2009.

Portaria n.º 262/2011. *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.* Diário da República - I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

Norma Portuguesa-NP EN 1176-1 (2010). *Equipamentos e superfícies para espaços de jogo e recreio.* Parte 1: requisitos de segurança e métodos de ensaio gerais. Caparica: Instituto Português da Qualidade.

### **Web grafia:**

Brincadeira, Tempo, Espaço: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/view/2111/1792> consultado a 18 de janeiro de 2016.

Brincadeiras sem teto, [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98\\_p11.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf) consultado a 18 de janeiro.

Espaço Exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e aprender <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43466>, consultado a 18 de janeiro.

Valorização dos Espaços Exteriores: [http://rieoei.org/rie\\_revista.php?numero=rie72a04&titulo=Valorizando%20o%20espa%E7o%20exterior%20e%20inovando%20pr%E1ticas%20pedag%C3%93gicas%20em%20educa%E7%E3o%20de%20inf%E2ncia](http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie72a04&titulo=Valorizando%20o%20espa%E7o%20exterior%20e%20inovando%20pr%E1ticas%20pedag%C3%93gicas%20em%20educa%E7%E3o%20de%20inf%E2ncia) consultado a 19 de janeiro.

Libertar as crianças para as suas brincadeiras livres (2016, entrevista da Editora de Sociedade do Observador a Carlos Neto e outros), <https://observador.pt/videos/obs-lab/conversa-libertem-as-criancas-disponivel-na-integra/> consultado a 30 de setembro de 2018

**ANEXOS**

**Anexo A: Instrumentos de Recolha de Dados da Creche e do Jardim de Infância**

**FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

COORDENADOR DO DEPARTAMENTO.....

DATA .....

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

**a) PÚBLICO**

**b) PRIVADO**

(com ou sem fins lucrativos)

A1  Ministério da Educação  
Solidariedade Social)

B1  IPSS (Instituição Privada de

A2  Ministério do Trabalho e da Solid.  
Social

B2  Particular e Cooperativo

A3  Outros \_\_\_\_\_

B3  Outros \_\_\_\_\_

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do  
1º ciclo

d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) Outros

3. São os únicos locatários? a)  Sim

b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneo

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura \_\_\_\_:\_\_\_\_ Hora de encerramento \_\_\_\_:\_\_\_\_

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas; Tarde das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

Manhã das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas - Tarde das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas

d) Qual é o horário do almoço? \_\_\_\_\_

e) Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

15. Qual o grau de participação da família no Jardim de Infância?

a) Nula  Pontual  Frequente

b) Festas  Reuniões  Actividades e/ou projectos

Se participa nas actividades e/ou projectos dê um exemplo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Existe pessoal de apoio?

a) educador de apoio? SIM NÃO

b) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

COMUNIDADE LOCAL

17. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a)  Área urbana    b)  Área suburbana    c)  Área rural

18. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM      NÃO  
     

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

---

19. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

20. Qual a proveniência desses pais? \_\_\_\_\_

---

21. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

---

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE  
FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

COORDENADOR(A) DO DEPARTAMENTO .....

DATA .....

NOME DA CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE		
		Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

## FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES

SALA.....

### O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m<sup>2</sup>
2. Áreas em que está organizada e designação.
3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a)  Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança

b)  Vestiários

c)  Acessos próprios para cadeira de rodas

d)  Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

---

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

b) lavanderia

c) dormitório(s)

d) cozinha

e) sala para movimento/ginásio/

f) refeitório

g) sala de professores e casa de banho para adultos

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) secretaria

j) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a)  Sim      b)  Não
- c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?
- d) Partilha esta zona como e com quem?
2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?
3. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?
- Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_
4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?
5. Assinale os materiais de que dispõe.
- a)  Utensílios de exterior (pás, bolas)      f)  Arrecadação exterior
- b)  Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços      g) Jardim  e/ou horta

- c)  Caixa de areia
- d)  Tanque de água
- e)  Brinquedos de rodas
- h)  Animais domésticos
- i)  Outros?  
Quais? \_\_\_\_\_
6. Considera as materiais suficientes? a)  Sim b)  Não

## CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

### 1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a)  Novo
- b)  Velho
- c)  Usado mas em bom estado

Observações:

**2.** Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a)  Sim      b)  Não

Observações:

**3.** Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

**4.** Medidas de segurança do equipamento

**5.** Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

## FICHA DO(A) EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA

NOME .....

### 1. Quais as suas habilitações?

#### a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação      Na área de: \_\_\_\_\_

DESE (Curso de especialização) Na área de: \_\_\_\_\_

Mestrado      Na área de: \_\_\_\_\_

Doutoramento      Na área de: \_\_\_\_\_

#### b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

---

---

#### c) Outra formação/habilitações certificadas:

---

---

#### d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

---

---

2. a) Anos de serviço? \_\_\_\_\_

b) Anos de serviço neste estabelecimento: \_\_\_\_\_

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente):

---

---

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

**3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças nos seguintes setores:**

a) Voluntariado:

\_\_\_\_ anos

f) ATL:

\_\_\_\_ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo:

\_\_\_\_ anos

g) Hospital:

\_\_\_\_ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância:

\_\_\_\_ anos

h) Ludotecas:

\_\_\_\_ anos

d) IPSS – Jardim de Infância:

\_\_\_\_ anos

i) Bibliotecas:

\_\_\_\_ anos

e) Creche:

\_\_\_\_ anos

j) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ anos

**4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:**

Sector Privado: \_\_\_\_ anos

Sector Público: \_\_\_\_ anos

Sector Solidário: \_\_\_\_ anos

**5. Possui outra experiência relevante com crianças?**

---

---

**6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?**

---

---

**7.** Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação:

---

---

b) menos satisfação:

---

---

**8.** Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador(a) de infância?

---

---

**9.** a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

---

---

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

---

---

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

---

**10.** Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
--	------------	---------------------------------------	------------------------

a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros _____			

**11. Áreas Curriculares:**

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
--	------------	--------------------	------------------------

		mas não frequentou	
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			
i) Outras _____			

**12.** Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

---



---

**13.** Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva:

Sim

Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

---



---

**14.** Tem outros comentários a acrescentar?

---

## Anexo B: Fotografias das áreas de organização/ brincadeira na sala de atividades

### Contexto da Creche:

Fotografia 64 Área de Acolhimento e área dos livros



Fotografia 65 Área da Garagem



Fotografia 66 Área da Casinha



Fotografia 67 Área dos livros e da música



Fotografia 68 Área da higiene



**Contexto Pré-escolar:**

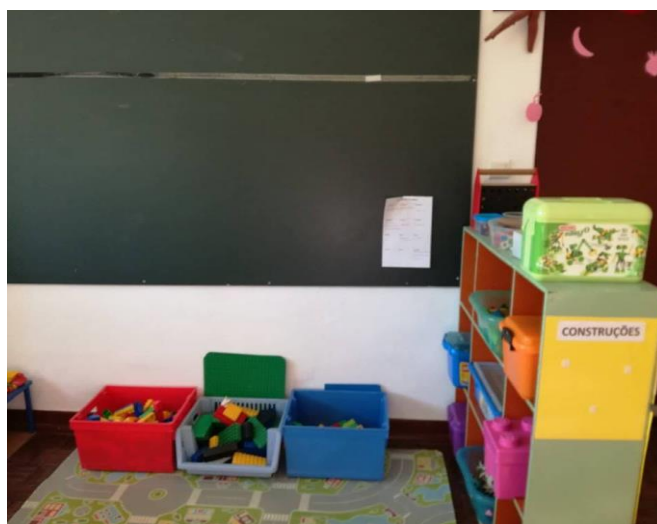
Fotografia 69 Área do Acolhimento e dos Livros



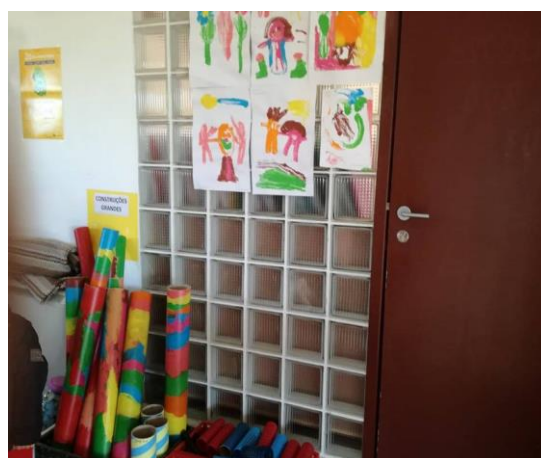
*Fotografia 70 Área dos jogos*



*Fotografia 71 Área das Construções Pequenas*



*Fotografia 72 Área das Construções Grandes*



*Fotografia 73 Área do Recorte, do Desenho e Área dos trabalhos*



*Fotografia 74 Área da Massa e da Pintura*



## **Anexo C: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Manipulativa: Lançar**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

### **Estádio Inicial:**

- A ação parte sobretudo do cotovelo;
- O cotovelo do braço que lança fica á frente do corpo;
- Os dedos afastam-se na ação de largar o objeto;
- A trajetória é na frente e para baixo;
- O tronco mantêm-se perpendicular ao alvo;
- Pequena ação rotativa durante o lançamento;
- O peso do corpo é transferido ligeiramente para manter o equilíbrio;
- Os pés mantêm-se estacionários.

### **Estádio Elementar:**

- Na preparação o braço é balançado para cima, para o lado e para trás, para uma posição de flexão do cotovelo;
- A bola é mantida atrás da cabeça;
- O braço é balançado para a frente, por alto e por cima do ombro;
- O tronco roda para o lado que lança durante a ação preparatória;
- Os ombros rodam para o lado que lança;
- O tronco flete para a frente com o movimento do braço para a frente;
- Transferência do peso do corpo para a frente, bem definido;
- Passos em frente com a perna do lado do braço que lança;

### **Estádio Amadurecido:**

- O braço é balançado para trás na preparação;
- O cotovelo oposto é levantado para manter o equilíbrio como ação preparatória no braço que lança;
- O cotovelo que lança move-se para a frente horizontalmente ao mesmo tempo que se estende;
- O antebraço roda e o polegar aponta para fora;
- O tronco roda visivelmente para o lado que lança durante a ação preparatória;
- Rotação bem definida das ancas, pernas, coluna e ombros durante o lançamento;
- O peso está no lado de trás durante a ação preparatória;
- Quando o peso é transferido, é dado um passo em frente com o pé oposto.

### **Problemas comuns:**

- Movimento para a frente do pé do mesmo lado que o braço que lança;
- Balanço para trás inibido;
- Não rodar as ancas quando o braço que lança é trazido para a frente;
- Não se apoiar na perna oposta ao braço que lança;
- Má coordenação rítmica do movimento do braço com o movimento do corpo;
- Incapacidade para largar a bola na trajetória desejada;
- Perda de Equilíbrio durante o lançamento;
- Rotação do braço para cima;

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

**Estádio Inicial:**

- Reação de fuga, desviando a cara, ou protegendo - a com os braços;
- Os braços são estendidos e mantidos é frente do corpo;
- O movimento do corpo é limitado até ao contacto com o objeto, neste caso, o balão.
- Uso do corpo para prender a bola;
- As palmas das mãos são mantidas para cima;
- Os dedos são esticados e mantidos tensos;
- As mãos não são utilizadas na ação do Apanhar.

**Estádio Elementar:**

- A reação de fuga assume-se ao fechar dos olhos no momento de contacto com o balão;
- Os cotovelos são mantidos junto ao lado ,dobrados a cerca de 90°;
- Uma vez que a primeira tentativa de contacto com as mãos da criança no balão é mal sucedida, os braços tem tendência para o prender;
- Ao contato, as mãos tendem a apertar a bola num movimento desatempado e irregular;

**Estádio Amadurecido:**

- Não há reação de fuga;
- Os olhos acompanham o balão até as mãos;
- Os braços são mantidos relaxados aos lados e os antebraços são mantidos em frente do corpo;
- Os braços cedem no momento do contacto para absorverem o impacto do objeto nas mãos;
- Os braços ajustam-se á trajetória do balão;
- Os polegares são mantidos em oposição um ao outro;
- As mãos agarram o balão num movimento atempado e simultâneo;
- Os dedos agarram com mais eficiência.

**Problemas Comuns:**

- Não mantem o controlo do objeto, através das mãos ou dos olhos;
- Mantêm os dedos rígidos e esticados na direção do objeto;
- Não ajusta a posição da mão á altura da trajetória do objeto;
- Postura incorreta, provocando perda de equilíbrio quando o objeto se move a grande velocidade;
- Fechar as mãos demasiado cedo, ou demasiado tarde;

## **Anexo D: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Manipulativa: Pontapear**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

### **Estádio Inicial**

- Os movimentos são restritos durante a ação de pontapear;
- O tronco mantém-se ereto;
- Os braços são utilizados para manter o equilíbrio;
- Balanço limitado para trás da perna que pontapeia;
- O balanço para a frente é curto e com pouco impulso;
- A criança dá um pontapé á bola, e não um pontapé na bola;
- Predomina uma ação de empurrar mais do que, chutar na própria bola;

### **Estádio Elementar**

- O balanço para trás preparatório está centrado no joelho;
- A perna que pontapeia tende a manter-se dobrada durante o pontapé;
- O impulso é limitado ao movimento do joelho para a frente;
- São dados um ou mais passos deliberados em direção á bola;

### **Estádio Amadurecido**

- Os braços balançam em oposição um ao outro durante a ação de pontapear;
- O tronco dobre pela cintura durante o impulso;
- O movimento da perna que pontapeia é iniciado pela anca;
- A perna de apoio dobra-se ligeiramente no momento do contacto;
- A amplitude do balanço da perna aumenta;
- O impulso é alto, o pé de apoio eleva-se na ponta dos dedos ou perde inteiramente contacto com a superfície;
- A aproximação da bola é feita em corrida ou com um salto

### **Problemas comuns:**

- Balanço para trás restrito ou inexistente;
- Não dar um passo em frente com o pé que não pontapeia;
- Tendência para perder o equilíbrio;
- Incapacidade para pontapear com qualquer dos pés;
- Incapacidade para alterar a velocidade da bola pontapeada;
- Bater na bola sem impulso;
- Oposição indefinida dos braços e das pernas;
- Não congregar um conjunto de forças para contribuir para a força do pontapé;
- Não atingir a bola em cheio ou falhar a bola (os olhos não estão focados na bola);
- Não tomar a distância necessária (falta de impulso e de força).

## **Anexo E: Ficha de Observação e Controlo - Capacidade Locomotora: Corrida**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

### **Estádio Inicial :**

- Balanço curto e limitado da perna;
- Passada rígida e irregular;
- Extensão incompleta de perna de apoio ;
- Fase aérea, no movimento de pernas, não observável;
- Movimento rígido e curto do cotovelo ;
- Cotovelo semi- flexionado em graus variados;
- Braços tendem a balançar horizontalmente para fora;
- Ampla base de apoio,
- A perna que balança roda para fora a partir da anca;;
- Balanço do pé com tendência ao balanço para fora ;

### **Estádio Elementar**

- Aumenta a amplitude da passada e a velocidade de deslocamento;
- Extensão mais completa da perna de apoio no impulso ;
- Fase aérea, no movimento das pernas, limitada mas observável;
- Aumenta o balanço dos braços ;
- Predomínio do balanço para trás do braço sobre balanço horizontal;
- Pé de trás atravessa a linha mediana da altura ao deslocar-se para a frente;

### **Estádio Maduro:**

- Máximo da extensão da passada e de sua velocidade ;
- Extensão completa da perna de apoio no impulso ;
- Fase aérea, no movimento de pernas, definida;
- Movimentos de braços e pernas alternados no sentido ântero-posterior,
- Braços flexionados formando um ângulo aproximado de 90°,
- Mínima ação de rotação do pé e da perna de trás;

### **Problemas comuns:**

- Balanço do braço inibido ou limitado;
- Os braços ultrapassam a linha média do corpo;
- Má colocação dos pés;
- Inclinação exagerada do tronco para a frente;
- Braços esticados em busca de equilíbrio;
- O pé assenta todo no chão

## **Anexo F: Ficha de Observação e Controlo -Capacidade Locomotora: Salto horizontal**

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_  
Tempo de Observação: \_\_\_\_\_

### **Estádio Inicial:**

- Movimento dos braços limitados; os braços não ajudam na impulsão ;
- Durante o vôo os braços se movimentam para os lados e para baixo ou para trás e para cima apenas para ajudar no equilíbrio;
- O tronco movimenta-se verticalmente com pouca influência no impulso ;
- Agachamento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas ;
- Há dificuldades de utilizar os pés na “tomada” de impulso ;
- O peso do corpo cai para trás ao pousar no solo ;

### **Estádio Elementar:**

- Braços iniciam a ação no salto;
- Braços se mantêm a frente do corpo durante o agachamento preparatório ;
- Braços se movem as laterais para manter o equilíbrio durante o vôo,
- Agachamento preparatório mais profundo e mais consistente;
- Extensão mais completa do joelho e do quadril ao impulsionar;
- Quadris flexionados durante o vôo; coxas mantidas em posição flexionada;

### **Estádio Maduro:**

- Braços se movem para trás e para cima durante o agachamento preparatório ;
- Durante o salto os braços são elevados à frente e para o alto com força;
- Os braços mantêm-se alto durante toda a ação do salto;
- O tronco mantêm um ângulo aproximado de 45° durante a fase de aterrissagem do salto
- Agachamento preparatório profundo e consistente ;
- Extensão completa de tornozelos, joelhos e quadris no momento da impulsão ;
- As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o vôo e as pernas pendem verticalmente;
- O peso do corpo projeta-se para a frente no momento do pouso;

### **Problemas comuns:**

- Uso impróprio dos braços (isto é, não usar o braço oposto á perna que dá o impulso num balanço para baixo e para cima ao mesmo tempo que a perna flete);
- Incapacidade para executar um arranque quer com um pé quer com os dois pés;
- Agachamento preliminar pouco registado;
- Movimentos restritos dos braços ou das pernas;
- Mau angulo de arranque;
- Inexistência da extensão completa no arranque;
- Inexistência na extensão das pernas na receção;
- Cair para trás na receção.

## Anexo G: Caracterização do tipo de espaço de Recreio

**Quadro 1:** Características principais dos quatro tipos de espaço recreio em discussão, em relação a diversos aspetos. Esta síntese partiu das ideias expressas por Frost & Klein (1979), mas procurou elaborar sobre outros aspetos menos presentes nos referidos autores.

Tipologia dos espaços recreio					
Aspetos	Tipos	Tradicional	Designer	Aventura	Criativo
Tipo de equipamentos		<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipamentos de parque infantil: escorregas, baloiços e estruturas para escalar, trepar, saltar, equilibrar, etc.</li> <li>Equipamentos em aço formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipamentos com uma vasta gama de funções, concebidos por designers profissionais.</li> <li>Equipamentos de diversos tipos de materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais e estruturas naturais: pedras, folhas, pequenos galhos de árvore, troncos de árvore, terra, areia, água, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipamentos fabricados ou comerciais.</li> <li>Materiais reciclados ou passíveis de reutilização.</li> <li>Materiais naturais.</li> </ul>
Estruturação do espaço		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estruturado, pouco diversificado e monótono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estruturado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pouco estruturado e diversificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caraterísticas mistas.</li> </ul>
Tipo de espaços verdes		<ul style="list-style-type: none"> <li>Limitado em termos de espaços verdes.</li> <li>Presença de pequenos jardins meramente decorativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limitado em termos de espaços verdes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaços verdes em abundância, reproduzindo mesmo que parcialmente os espaços naturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presença de espaços verdes.</li> </ul>
Tipo de atividades mais frequentes		<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades motoras globais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades motoras globais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vasta gama de atividades que promovem a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vasta gama de atividades.</li> </ul>

Perceção dos adultos	• Esteticamente atrativo e seguro para as crianças.	• Esteticamente atrativo e seguro para as crianças.	• Esteticamente pouco atrativo e pouco seguro para as crianças.	• Esteticamente atrativo para as crianças.
Segurança	• Pouco seguro.	• Seguro quando bem concebido.	• Seguro quando bem supervisionado.	• Seguro quando bem concebido.
Supervisão	• Auxiliares de ação educativa não especializados.		• Pessoal especializado.	
Países ou regiões onde surgem com frequência	• Frequentes nas escolas da maioria dos países.	• Frequentes em algumas escolas de países ocidentais.	• Frequentes em algumas escolas de países nórdicos.	• Frequentes em algumas escolas de países ocidentais.
Interação das crianças	• Limitada a jogos tradicionais.	• Limitada às potencialidades do equipamento.	• Estimula a liberdade e a escolha das crianças.	• Estimula alguma possibilidade de escolha das crianças.

## **Anexo H: Pedido de autorização para a recolha de imagens e vídeos ao grupo de crianças:**



### **Caro/a Encarregado/a de Educação**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que estou a frequentar, presentemente estou a desenvolver um trabalho de investigação-ação integrado no estágio em creche que versa o tema “*Brincar e Aprender no Espaço Exterior*”. O mesmo é desenvolvido sob a orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão e do Mestre João Vintém, professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Nesta investigação-ação objetivo conhecer as finalidades educativas do espaço exterior da creche/jardim-de-infância e, simultaneamente, promover atividades educativo-pedagógicas com as crianças nesse mesmo espaço, em prol do seu desenvolvimento e aprendizagem. As atividades educativo-pedagógicas a desenvolver focam as diferentes áreas curriculares a ter em atenção na creche, de modo integrado e, de modo particular, centram-se no domínio da Educação Física. Desse modo pretendo, promover o nível de atividade física das crianças através do enriquecimento lúdico do espaço de recreio e simultaneamente observar como as crianças exploram as atividades que lhes serão propostas.

Para documentar a investigação-ação é necessário proceder a alguns registos fotográficos e em vídeo das atividades desenvolvidas. Assim, sob ética, peço autorização para que o/a seu/sua filho/a participe nas atividades e, em caso afirmativo, peço o favor de preencher o destacável deste documento e de o devolver à educadora do seu/sua filho/a até ao dia \_\_\_\_\_.

Salvaguardo que todos os registos recolhidos serão utilizados dentro da maior confidencialidade, anonimato e exclusivamente para a realização deste estudo. Também me disponibilizo, caso para isso seja solicitada, para partilhar consigo a documentação recolhida e mostrar como a utilizarei no estudo.

Agradeço desde já a sua compreensão,

Com os melhores cumprimentos da aluna estagiária:

Ana Sofia Bastos

□ .....  
.....□ □

**Autorização do Pai, Mãe ou Encarregado de Educação**

Autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_ a participar no estudo  
“Brincar e Aprender no Espaço Exterior”, a realizar pela estudante Ana Sofia Bastos do mestrado  
em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

---

Assinatura do Pai / Mãe ou Encarregado de Educação:

---

## Anexo I: Guião de entrevista às educadoras cooperantes



### Guião de entrevista semiestruturada

Este guião de entrevista destina-se às educadoras cooperantes com quem realizámos o estágio em creche e em jardim-de-infância.

O objetivo principal desta entrevista é identificar a importância que as educadoras de infância (da creche e do jardim de infância) atribuem ao brincar das crianças no espaço exterior e perceber que oportunidades de aprendizagem realizam no mesmo.

A entrevista realizar-se-á depois de explicitar às entrevistadas os objetivos da investigação a desenvolver e da garantia do anonimato.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>
<b>Bloco A:</b> Identificação da educadora.	<b>Identificar profissionalmente e as entrevistadas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Que idade tem?</li><li>- Quais as suas Habilitações Académicas?</li><li>- Quanto tempo tem de serviço?</li><li>- Já trabalhou em creche? E em Jardim de Infância? Quantos anos?</li></ul>
<b>Bloco B:</b> Educadoras e espaço exterior: importância atribuída	<b>Identificar no contexto da prática pedagógica a educadora, a importância que</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- No dia-a-dia do seu planeamento pedagógico que lugar/importância tem o espaço exterior?</li><li>- No seu planeamento e desenvolvimento da ação pedagógica considera todos os dias a hipótese das crianças irem para o Exterior? Porquê?</li><li>- Que tempo diário ou semanal estabelece para a ida ao exterior? Quanto tempo?</li></ul>

	<b>a mesma atribui ao espaço exterior e ao brincar no mesmo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costuma planejar ou intencionalizar a ida das crianças ao exterior? Que tipo de atividades /aprendizagens as suas crianças desenvolvem no exterior?</li> <li>-Tem por hábito acompanhar o grupo ao exterior?</li> <li>- Qual a sua opinião relativamente ao papel do (s) adulto?</li> </ul>
<b>Bloco C:</b> Caraterização do espaço exterior da Creche/Jardim-de-infância.	<b>Caraterizar, na ótica das educadoras, o espaço exterior da instituição onde exerce a profissão.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como carateriza o espaço exterior da creche/ jardim-de-infância? (Quanto às oportunidades de aprendizagem que oferece às crianças, quanto ao seu apetrechamento, quanto à segurança, entre outros aspetos).</li> <li>- O espaço exterior da creche/ jardim-de-infância é partilhado com outros grupos/turmas?</li> <li>Se sim, existem algumas regras de utilização do mesmo?</li> <li>Se sim, existem interações entre as crianças do seu grupo e de outros grupos/turmas? Pode dar-nos alguns exemplos?</li> <li>- Se pudesse modificar/ alterar o espaço exterior/de recreio, o que alteraria e como? Por exemplo, como envolveria as crianças nessas alterações?</li> </ul>
<b>Bloco D:</b> Oportunidades de aprendizagem do domínio motor no espaço exterior.	Averiguar se no espaço exterior são oferecidas às crianças oportunidades de aprendizagem planeadas no domínio motor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <del>No seu planeamento semanal que lugar tem a área de Educação física? (Quantas vezes é oferecida às crianças? Quem orienta essas atividades?)</del></li> <li><b><u>Se é a educadora a orientar:</u></b></li> <li>- Que tipo de atividades motoras proporciona às crianças?</li> <li>-Onde desenvolve essas atividades com as crianças?</li> <li>- Como gere os recursos existentes (espaço/ materiais) do espaço exterior no desenvolvimento da Educação Física?</li> <li>- Dê exemplos de jogos que realiza com as crianças no espaço exterior?</li> <li>- Realiza a avaliação da criança no domínio motor? Se sim, que tipo de instrumento utiliza?</li> <li>- Em seu entender, que importância atribuem os pais à prática de Educação Física na Creche/ Jardim de Infância?</li> <li>- Como reagem à prática de atividades no espaço exterior?</li> </ul>

		<p><b><u>Se é outro adulto a orientar, que não seja a educadora:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Colabora no planeamento das atividades? Se sim, com que regularidade?</li><li>- Quem faz, e como é feita a avaliação do domínio motor?</li><li>- Por norma onde se realizam as atividades deste domínio?</li></ul>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo J: Guião do Questionário aos Encarregados de Educação (Creche e Pré-Escolar)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE PORTALEGRE

Ano letivo: 2017/2018

### Questionário aos Encarregados de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar que presentemente frequento na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, encontro-me a realizar uma investigação-ação que se intitula “Brincar e Aprender no Espaço Exterior – Desenvolvimento de Competências Motoras nas crianças”, sob a orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia Marchão e do Professor João Manuel Vintém.

Com este questionário pretendo obter informações sobre questões relacionadas com o brincar e a aquisição de novas aprendizagens das crianças em espaços exteriores.

Agradeço desde já a sua colaboração, comprometendo-me a manter o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Estudante investigadora: Ana Sofia Bastos

**Por favor, assinale com um X a hipótese adequada ao seu caso e, sempre que pedido, responda por extenso às questões abertas deste questionário.**

**I) IDENTIFICAÇÃO:**

**1. Sexo:**

Feminino

Masculino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_(anos)

**3. Habilitações Literárias:** \_\_\_\_\_

**4. Profissão:** \_\_\_\_\_

**5. Número de crianças de que é Encarregado de Educação neste Jardim de Infância:**

\_\_\_\_\_

**6. Idade da(s) criança(s):** \_\_\_\_\_

**7. Sexo da(s) criança(s):**

(Continua)

**II) RELEVÂNCIA DO BRINCAR E DO APRENDER DAS CRIANÇAS  
EM ESPAÇOS EXTERIORES:**

1. **Costuma brincar com o seu/sua filho/a em espaços exteriores?**

Sim  Não

**1.1. Com que frequência o realiza?**

1 vez durante a semana	
2 vezes durante a semana	
3 vezes durante a semana	
Todos os dias da semana	
Apenas no sábado	
Apenas no domingo	
Nos sábados e nos domingos	
Outra opção	

**1.1.1. No caso de ter respondido outra opção, indique qual:**

---

---

2. **Quando leva o/a seu/sua filho/a a um espaço exterior desloca-se ao:**

Parque infantil	
Quinta	
Horta	
Campo de futebol/campo desportivo	
Rua/imediações da residência	
Parque florestal	
Outra opção	

**(Continua)**

**2.1. No caso de ter respondido outra opção, indique qual:**

---

---

**3. Em que momentos tem por hábito frequentar os Espaços Exteriores com o/a seu/sua filho/a?**

Quando há boas condições atmosféricas	
Quando há condições atmosféricas razoáveis (algum calor, alguma chuva ou algum vento)	
Quando há condições atmosféricas menos favoráveis (muito sol, muita chuva e vento, neve, trovoadas)	
De manhã	
À tarde	
À noite	
Outra opção	

**3.1. No caso de ter respondido outra opção, indique qual:**

---

---

**4. Quando vai para o Espaço Exterior o/a seu/sua filho/a brinca:**

Sozinho/a	
Com outras crianças	
Com o adulto que o acompanha	
Com outros adultos	
Com o animal de estimação	

**(Continua)**

**5. Quando leva/acompanha o/a seu/sua filho/a para um Espaço Exterior tem por hábito:**

Não interferir nas brincadeiras que o meu/minha filho/a desenvolve	
Explorar o espaço em conjunto	
Realizar com ele jogos tradicionais	
Contar-lhe/ler-lhe histórias	
Dançarmos juntos	
Brincarmos como nosso animal de estimação	
Desenvolvermos em conjunto exercícios físicos (corremos, saltamos, trepamos etc...)	
Outras atividades	

**5.1 No caso de ter respondido “Realizamos Jogos tradicionais”, refira alguns exemplos:**

---



---



---

**5.2 No caso de ter respondido “Outras atividades”, dê exemplos:**

---



---



---

**6. As atividades que realizam são da iniciativa da/o:**

Criança	
Adulto	
Criança e do adulto	
De outras crianças	

**(Continua)**

**7. Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa Muito Pouco Importante e 5 Muito Importante, que importância atribui ao Espaço Exterior como fonte de aprendizagem do/a seu/sua filho/a?**

1 - Muito Pouco Importante	
2 - Pouco Importante	

3 - Razoavelmente Importante	
4 - Importante	
5 - Muito Importante	

### III) ESPAÇO EXTERIOR DO JARDIM DE INFANCIA DO SEU FILHO/

A:

#### 1. Conhece o espaço exterior da instituição que o/a seu/sua filho/a frequenta?

Sim  Não

**1.1. Se sim, numa escala de 1 a 5, em que 1 significa Muito Fraco e 5 Muito Bom, indique a sua opinião relativamente à qualidade desse mesmo espaço:**

1 - Muito fraca	
2 - Fraca	
3 - Razoavelmente	
4 - Boa	
5 - Muito boa	

#### 2. Sabe se o/a seu/sua filho/a costuma usar esse espaço exterior?

Sim  Não

**2.1. Se sim, obteve essa informação através:**

Da criança	
Da educadora de infância	
Da técnica de educação	
De pais de outras crianças	
De si próprio	

#### 3. Sabe que brincadeiras/ atividades realiza o/a seu/sua filho/a no Espaço Exterior do Jardim de Infância?

Sim  Não

(Continua)

**4. Assinale as atividades que sabe que o/a seu/sua filho/ realiza nesse espaço?**

Brincadeira com os colegas	
Pintura	
Desenho	
Jogos	
Agricultura	
Leitura de Histórias	
Educação Física	
Separação e Reutilização do Lixo	
Atividades Orientadas pelo educador/a	
Outras atividades	

**4.1. No caso de ter respondido “Outras atividades, indique quais:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Que outras atividades pensa que as crianças podem realizar nesse espaço? Por favor, dê alguns exemplos.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Tem receio de o/a seu/sua filho/a partilhar o Espaço Exterior com crianças mais velhas?**

Sim  Não

**Porquê?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Conhecendo o Espaço Exterior do Jardim de Infância, numa escala de 1 a 5, em que 1 significa Muito Pouco Seguro e 5 Muito Seguro, assinale com um X a classificação atribuída ao nível de segurança desse espaço.**

1- Muito pouco seguro	
2- Pouco seguro	
3- Razoavelmente seguro	
4- Seguro	
5- Muito seguro	

**8. Se pudesse alterar alguma coisa no espaço exterior da instituição onde o/a seu/sua filho /a pertence o que propunha?**

---

---

---

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Estudante Investigadora: Ana Sofia Bastos

**(Fim)**

## **Anexo L: Transcrição do Guião da entrevista semiestruturada às educadoras cooperantes**

Contexto da Prática de Intervenção Supervisionada: Creche

Duração da entrevista: 15 minutos

Participantes na entrevista: Educadora estagiária e Educadora Cooperante

**Bloco A:** Identificação da educadora.

- Educadora cooperante numa Instituição Privada de Solidariedade Social, 33 anos, Licenciatura em Educação de infância, e o mestrado em Necessidades Educativas Especiais aplicadas ao domínio cognitivo- motor, com 11 anos de serviço, sendo que esteve 9 anos a exercer a profissão em contexto de em creche, e 2 anos em jardim de Infância.

**Bloco B:** Educadoras e espaço exterior: importância atribuída

- *Educ.Estagiária:* “ **No dia-a-dia do seu planeamento pedagógico que lugar/importância tem o espaço exterior?** ”

*Educ.Cooperante:* “ *Eu considero que o espaço exterior é bastante importante para as crianças, para o desenvolvimento das atividades, para o contacto que fazem com a natureza, e sobretudo para saírem do ambiente da sala de atividades* ”.

- *Educ.Estagiária:* - “ **No seu planeamento e desenvolvimento da ação pedagógica considera todos os dias a hipótese das crianças irem para o Exterior? Porquê?** ”

*Educ.Cooperante:* “ *Todos os dias não. Gostaria que sim e que fossem todos os dias ao exterior, contudo as condições climáticas nem sempre são as favoráveis. Para além disso, os pais não estão preparados que as crianças vão para o exterior com condições climáticas pouco favoráveis, ou seja, quando está muito frio ou muito calor, os pais colocam grandes entraves nestas saídas ao exterior. Assim sendo, por este motivo, nem sempre considero a hipótese de irmos para o exterior, mas considero que seria muito importante as crianças viverem esta realidade. As idas ao exterior diferem do contexto de Creche para o de Jardim de Infância. Em contexto de jardim-de-infância conseguimos ir mais vezes ao exterior, pelas condições do grupo, das suas rotinas, é mais fácil oferecer estes momentos às crianças, também pela parte dos pais, esta idade não oferece tantos riscos nas brincadeiras no exterior pelo que não existem problemas na realização das mesmas.* ”

*Por outro lado, e atendendo às rotinas dos grupos em contexto de Creche, torna-se mais difícil as idas ao exterior, dado que estas ocupam grande parte do tempo destas crianças. Contudo, sempre que possível e integrado no que estamos a trabalhar são proporcionados sempre que possível oportunidades de aprendizagem e brincadeira no espaço exterior* ”.

**- Educ.Estagiária:** “*Costuma planejar ou intencionalizar a ida das crianças ao exterior? Que tipo de atividades /aprendizagens as suas crianças desenvolvem no exterior?*”

**Educ.Cooperante:** “*As vezes penso que podemos ir ao exterior, contudo temos sempre em conta se as condições o permitem, assim na maior parte das vezes, esta ida ao exterior surge de forma espontânea atendendo à necessidade e vontade das crianças em irem ao exterior*”.

**- Educ.Estagiária:** “*Tem por hábito acompanhar o grupo ao exterior? - Qual a sua opinião relativamente ao papel do (s) adulto?*”

**Educ.Cooperante:** “*Sim sempre. O papel do adulto é fundamental no processo de observação, e exploração do espaço pelas crianças. Para além disso o papel de segurança, e de incentivo nessa mesma exploração é fundamental para a brincadeira das crianças nesse mesmo espaço*”

**Bloco C:** Caraterização do espaço exterior da Creche/Jardim-de-infância:

**- Educ.Estagiária:** “*Como caracteriza o espaço exterior da creche/ jardim-de-infância? (Quanto às oportunidades de aprendizagem que oferece às crianças, quanto ao seu apetrechamento, quanto à segurança, entre outros aspetos).*”

**Educ.Cooperante:** “*Relativamente ao nosso espaço exterior da instituição, este é magnífico em termos de tamanho e oferece bastante luz natural para as salas. Em termos de segurança o espaço está um pouco aquém daquilo que é o desejado, temos muitos paralelos, o piso encontra-se irregular e danificado pelo que exige uma grande remodelação. Relativamente ao apetrechamento, este não está nas melhores condições, já existe necessidade de termos mais materiais, pois com o tempo atmosférico, alguns materiais expostos foram se deteriorando*”.

**- Educ.Estagiária:** “*No caso deste espaço exterior ser partilhado, existem algumas regras de utilização do mesmo?*”

**Educ.Cooperante:** “*O espaço exterior estava dividido em vários subespaços que são integrados pelos contextos: creche, jardim-de-infância e ATL. Com o decorrer do tempo e dado que os materiais e os espaços não se encontram com um nível de segurança elevado, optámos por juntar os grupos havendo um espaço comum para todas as faixas etárias dos grupos de crianças. Relativamente a regras de utilização propriamente não existem, apenas incentivamos as crianças á sua segurança e ao cuidado/ preservação desse mesmo espaço.*”

*No que respeita a interações, o facto de as crianças partilharem esse mesmo espaço, conduz a uma panóplia de interações entre os vários grupos de crianças, o que, no caso dos mais novos, é muito importante, pois estes aprendem e são ajudados pelos mais velhos.*

**- Educ.Estagiária:** “ *Se pudesse modificar/ alterar o espaço exterior/de recreio, o que alteraria e como? Por exemplo, como envolveria as crianças nessas alterações?*”

**Educ.Cooperante:** “ *Alteraria muita coisa, ou praticamente tudo, nomeadamente a segurança de todo o espaço e o seu apetrechamento. Por outro lado, acho que é muito importante envolvermos as crianças nessa transformação do espaço, dado o prazer e a satisfação destas na exploração do espaço exterior. Assim esta modificação teria mais significado envolvendo as crianças, pois sendo elas a criarem e a transformarem o espaço saberiam melhor como explorar os diferentes subespaços do espaço de recreio, adquirindo um melhor significado dos mesmos. Acho que poderíamos utilizar muito mais os materiais reciclados, dado a amplitude desse mesmo espaço e dado os custos dessa mesma transformação, só com este tipo de matérias é que talvez se pudesse dar início a esse processo de transformação/renovação do espaço de Recreio.*”

**Bloco D:** Oportunidades de aprendizagem do domínio motor no espaço exterior.

**- Educ.Estagiária:** **No seu planeamento semanal que lugar tem a área de Educação física? (Quantas vezes é oferecida às crianças? Quem orienta essas atividades?)**

**Educ.Cooperante:** “*A equipa pedagógica dá sempre alguma importância à área da educação física, até porque hoje em dia, as crianças levam a maior parte do tempo e casa, em frente a uma televisão ou a tablets, tendo assim uma vida muito sedentária.*

*Assim torna-se muito importante que seja a escola a estimular esse gosto pela atividade física. Tentamos sempre fazer atividades com movimento duas a três vezes por semana, que permitam as crianças explorarem as suas capacidades motoras.*

*Para além das atividades organizadas e orientadas pelo professor responsável pela área das expressões, eu e as auxiliares tentamos sempre maximizar essas mesmas atividades depois de uma primeira exploração realizada pelo professor das expressões.*

*Sempre que podemos, e as condições atmosféricas, o permitirem realizamos essas atividades de movimento no espaço exterior, e em alguns casos no ginásio da instituição.*

*Por fim e dependendo da faixa etária das crianças, as oportunidades de aprendizagem incidem sobretudo em jogos de concentração, movimento, coordenação e equilíbrio.*

**- Educ.Estagiária:**” **Realiza a avaliação da criança no domínio motor? Se sim, que tipo de instrumento utiliza?**

**Educ.Cooperante:** “*Sim. Em creche e em pré-escolar estão neste momento a ser alterados os perfis de desenvolvimento, contudo seguimos os modelos da segurança social com as retificações que acharmos pertinentes dado o desenvolvimento global de cada criança. Para além disso mantenho diálogos com os professores da área das expressões, para que se possam fazer as devidas articulações face ao processo de desenvolvimento individual de cada uma das crianças do grupo.*

**- Educ.Estagiária:**” *Em seu entender, que importância atribuem os pais à prática de Educação Física na Creche/ Jardim de Infância? E em caso particular de ser no Espaço Exterior?*

**Educ.Cooperante:** “ *Acho que os pais cada vez mais, estão em alerta dos problemas condicionados pela falta de exercício físico e assim sendo, dão grande importância à prática dessa modalidade.*

*Por outro lado, e sendo uma modalidade e atividade paga à parte, alguns pais poderiam condicionar essa mesma atividade, contudo, no geral todos os pais oferecem essa modalidade às suas crianças, esta que é integrado por um professor qualificado na área da expressão motora. Para além disso mostram-se sempre empenhados no processo de preparação para essas atividades: preparam as crianças com roupa e equipamentos adequados para a prática da modalidade.*

#### **Colaboração com o Professor de Educação Física:**

**- Educ.Estagiária:**” **Colabora no planeamento das atividades? Se sim, com que regularidade? Quem faz essa avaliação?**

**Educ.Cooperante:** “ Este processo é meramente dirigido pelo professor responsável, contudo embora não intervenha diretamente na avaliação nem na realização dessas atividades, mantenho sempre um contacto com o professor da área sobre progressos no desenvolvimento motor de cada criança, de modo a que possamos atuar face às necessidades de cada criança”.

Contexto da Prática de Intervenção Supervisionada: Pré-escolar

Duração da entrevista: 15 minutos

Participantes na entrevista: Educadora estagiária, Educadora Cooperante e o outro elemento do par pedagógico

#### **Bloco A:** Identificação da educadora.

- Educadora cooperante em Instituição Pública pertencente ao Ministério de Educação, 59 anos, Curso Normal de Educadores de Infância na Universidade de Évora, com 35 anos de serviço, não trabalhou diretamente em contexto de creche, apenas em caso de auxílio, cooperava com essa sala, uma vez que era a única educadora da instituição. Em jardim-de-infância não precisa bem número de anos de serviço nesse contexto, dado que trabalhou em vários outros projetos ligados à Educação de Infância.

**Bloco B:** Educadoras e espaço exterior: importância atribuída

**- Educ.Estagiária:** “ *No dia-a-dia do seu planeamento pedagógico que lugar/importância tem o espaço exterior?*”

**Educ.Cooperante:** *O espaço exterior para mim tem muita importância e tem vindo a ter mais importância ao longo dos anos, as crianças cada vez estão menos no exterior e se há uns anos atrás as crianças brincavam na rua, a relação com o exterior era muito mais natural, nestes últimos anos tem vindo a verifica-se o contrário. Mesmo as crianças que vivem em sítios rurais passam a maior parte do tempo em casa, daí que no jardim-de-infância, se deva potencializar brincar ao livre.*

*O brincar no exterior é importante porque para já as crianças estão ao ar livre, não estão dentro de casa, sob aquecimentos, e muitas experiências que podem fazer no espaço exterior não podem ser feitas no espaço interior, o contacto com plantas, o contacto com materiais naturais, este tipo de coisas podem ocorrer minimamente no espaço interior, contudo são muito artificiais. Neste sentido, o exterior tem outra dimensão, eles organizam-se e brincam de outra maneira, podem contactar com as plantas e os animais, mas a maior parte dos jardins-de-infância não se encontram adequados para este tipo de experiências”.*

**- Educ.Estagiária:** - “ *No seu planeamento e desenvolvimento da ação pedagógica considera todos os dias a hipótese das crianças irem para o Exterior? Porquê?-*”

**Educ.Cooperante:** *Sim, nos jardins de infância onde tenho trabalhado os últimos anos, num deles já era possível e íamos com muita frequência ao exterior, no outro, apesar de ser um espaço contruído recentemente de raiz, o espaço exterior era mínimo, apresentando muitas condicionantes como por exemplo o piso não adequado, e aí o tempo que era passado no exterior era muito pouco. Neste Jardim de Infância onde trabalho agora, pelo menos 1/3 do período letivo é passado no Exterior”.*

**- Educ.Estagiária:** “*Costuma planear ou intencionalizar a ida das crianças ao exterior? Que tipo de atividades /aprendizagens as suas crianças desenvolvem no exterior?*”

**Educ.Cooperante:** *Sim, para brincarem com os materiais existentes e que têm vindo a ser organizados, para fazer jogos de movimento que a sala não o permite, e também para desenvolverem brincadeiras livres diferentes das que ocorrem dentro da sala de atividades, pois na sala o tipo de organização é diferente do exterior. No exterior a minha intencionalidade ao nível de organização do grupo é diferente, digamos que as crianças têm mais liberdade para escolher a atividade e para mudar de atividade”.*

**- Educ.Estagiária:** *“Tem por hábito acompanhar o grupo ao exterior? - Qual a sua opinião relativamente ao papel do (s) adulto?”*

**Educ.Cooperante:** *Sim, o adulto tem de estar presente, tem de dinamizar algumas brincadeiras, apoiando e supervisionando outras. Tem de supervisionar a segurança de todas as crianças e incentivar aqueles/as que eventualmente não estejam em interação ou quase nula participação nas atividades. Assim, o adulto tem de adotar a mesma postura que em sala de atividades, com o mesmo tipo de supervisão e apoio a toda as crianças”.*

**Bloco C:** Caraterização do espaço exterior da Creche/Jardim-de-infância:

**- Educ.Estagiária:** *“ Como caracteriza o espaço exterior da creche/ jardim-de-infância? (Quanto às oportunidades de aprendizagem que oferece às crianças, quanto ao seu apetrechamento, quanto à segurança, entre outros aspetos).*

**Educ.Cooperante:** *Começando pela segurança considero que esta é relativamente boa, apresentando um aspeto ou outro que carecem de algumas dificuldades, pelo que já aguardamos respostas pelo responsável do edifício para futuras alterações pavimentais. Em relação ao apetrechamento, este é mínimo, o espaço é partilhado por turmas de 1º ciclo, este que não tem jogos nem equipamentos para as crianças. Apenas temos colocado um escorrega que permite muito pouca diversidade de movimentos, tem árvores, e espaços para colocação de relva e de jogos motores. Neste momento temos instalado uma cozinha de lama no espaço de recreio, e alguns jogos de movimento e orientação”.*

**- Educ.Estagiária:***“ No caso deste espaço exterior ser partilhado, existem algumas regras de utilização do mesmo?”*

**Educ.Cooperante:** *As crianças em idade pré escolar gostam sobretudo de se encontrarem com os mais velhos no recreio, todos se conhecem e as suas interações são bastante positivas. Os mais velhos revelaram muito interesse na cozinha de lama e nos jogos de movimento por exemplo, o jogo de equilíbrio dos pneus, o que lhes permite também momentos de aprendizagem e brincadeira nesse mesmo espaço”.*

**- Educ.Estagiária:** *“ Se pudesse modificar/ alterar o espaço exterior/de recreio, o que alteraria e como? Por exemplo, como envolveria as crianças nessas alterações?”*

**Educ.Cooperante:** *Acho que em termos de inclinação o espaço é muito irregular. Potenciaria algumas brincadeiras no espaço, zonas de música, leitura, zona de movimento e também de alguma privacidade.*

**Bloco D:** Oportunidades de aprendizagem do domínio motor no espaço exterior.

**- Educ.Estagiária:** No seu planeamento semanal que lugar tem a área de Educação física? (Quantas vezes é oferecida às crianças? Quem orienta essas atividades?)

*Educ.Cooperante:* Digamos que não considero que seja uma aula de educação física, mas criar situações em que as crianças se movimentam e tenham uma relação com o corpo diferente daquela que tem dentro da sala, basicamente sentam-se, levantam-se escorregam, deitam-se, não há uma grande diversidade, pretende-se assim no planeamento do domínio motor, que se criem no exterior situações de descarga de energia, relaxamento, jogos de orientação, jogos de movimento com regras, pois estes ajudam muito as crianças no esperar pela sua vez, e isso eu faço com frequência, pois para além dos benefícios do movimento enquanto tal, também a interiorização de regras é adquirida através do jogo.

**Se é a educadora a orientar:**

**- Educ.Estagiária:** Onde e que tipo de atividades motoras proporciona às crianças?

*Educ.Cooperante:* No exterior, pois a sala não apresenta condições para isso. Criou por exemplo: situações de descarga de energia, relaxamento, jogos de orientação, jogos de movimento com regras, pois estes ajudam muito as crianças no esperar pela sua vez, e isso eu faço com frequência, pois para além dos benefícios do movimento enquanto tal, também a interiorização de regras e adquirida através do jogo.

**- Educ.Estagiária:**” Realiza a avaliação da criança no domínio motor? Se sim, que tipo de instrumento utiliza?

*Educ.Cooperante:* Sim, tenho vindo a utilizar os descritores que o Sac propõe”.

**- Educ.Estagiária:**” Em seu entender, que importância atribuem os pais à prática de Educação Física na Creche/ Jardim de Infância? E em caso particular de ser no Espaço Exterior?

*Educ.Cooperante:* Os pais não sei. Mas normalmente recomendo aos pais que os acompanhem no exterior, a aprender a andar de bicicleta, que os incentivem e os proporcionam á prática de desporto, também como forma de exploração e movimento do corpo mas também para as crianças descarregarem todas as suas energias e de estarem mais concentradas na sala de atividades. Para além disso os pais no sentido do projeto curricular integrado na Potencialização do Espaço exterior, tem sido uma grande ajuda, na aquisição de materiais”. Relativamente á prática no espaço exterior os pais tem vindo a reagir de forma bastante positiva”.

### **Colaboração com o Professor de Educação Física:**

**- Educ.Estagiária:” Colabora no planeamento das atividades? Se sim, com que regularidade?**

*Educ.Cooperante:* Não. Neste momento existe um professor da educação física da responsabilidade da associação de pais que vem à instituição uma vez por semana realizar uma aula de 45 minuto. A aula é dada no espaço do polivalente.”

**- Educ.Estagiária:” Quem faz, e como é feita a avaliação do domínio motor?**

*Educ.Cooperante:* Por vezes, temos alguns diálogos, não interfiro no seu planeamento, contudo sou eu que faço a avaliação da motricidade do grupo de criança e neste sentido não intervenho na planificação nem avaliação do mesmo”.

**Anexo M : Oportunidades de Aprendizagem que contribuíram para a Transformação do Espaço de Recreio Espaço do tipo (Aventura -Creche; Criativo- Pré Escolar)**

**Contexto da Creche:**

**“ Despertar para a Natureza”**

**1) -Dramatização da Música do Tio Manel e “Construção da Horta da sala 1 A”**

*Fotografia 75 Dramatização da Música "Na quinta do tio Manel"*



*Fotografia 76 Construção da horta da Sala 1A*



Fotografia 77 Horta da Sala 1A



## 2) Recolha e brincadeiras com elementos naturais:

Fotografia 78 Cenário contruído no ginásio



Fotografia 79 Encaixe de elementos naturais nas caixas de ovos



Fotografia 80 Brincadeiras de faz de conta na casinha de plástico



Fotografia 81 “O cheiro de uma flor que agrada a uma criança e desagrada a outra”



Fotografia 82 “Pequeno grupo na exploração e construção de um desenho na areia”



*Fotografia 83 Descoberta de novas formas de estar em equilíbrio, as lagartinhas voltaram a brincar com o grupo, e o M. descobriu um cavalo novo”*



*Fotografia 84 Atividades de exploração plástica*



**Contexto do Pré-escolar:**

***“Áreas de brincadeira e desenvolvimento de competências no Espaço de Recreio”***

*Fotografia 85 Áreas de Destaque: Jardim, casinha e restaurante*



*Fotografia 86 Espaço para lavar a louça*



*Fotografia 87* Momento de arrumação dos objetos no espaço de recreio



*Fotografia 88* Espaço de brincadeiras arrumado atendendo ao critério das crianças



Fotografia 89 Confeção dos pratos para servir no restaurante



Fotografia 90 Festa de anos realizada pelas crianças para um colega aniversariante



*Fotografia 91 Área do vestuário e calçado do espaço de recreio*



*Fotografia 92 Avaliação de uma criança, atendendo às suas preferências de brincadeiras realizadas no espaço de recreio.*



*Fotografia 93 Cenário da mercearia*



*Fotografia 94 Jogo de descoberta das etiquetas dos frutos e legumes*



*Fotografia 95 Preparação do sumo de Laranja pelo grupo*



*Fotografia 96 Explorações e Brincadeiras livres na mercearia*



**b) Construção da Horta e do Jardim do Espaço Exterior-” Dar uma nova vida às plantas, e aos materiais que pretendemos reutilizar“.**

*Fotografia 97 Construção da Horta e planificação dos registos*



*Fotografia 98 Tarefa diária de Observação e Registo da Horta em dias de vento e alguma chuva*



*Fotografia 99 Materiais reutilizados para o Jardim*



*Fotografia 100 Árvore dos sonhos*



*Fotografia 101 Explorações distintas do jogo do galo: Colocação direta das rodelas, Colocação das rodelas por via do lançamento.*



**Anexo N : Avaliação das crianças a algumas das práticas da Ed. Est.**

*“O que mais gostei de fazer no espaço de Recreio?”*

*Fotografia 102 GT (6 anos): Brincar na árvore dos sonhos e de fazer os percursos em equilíbrio nos pneus.*



*Fotografia 103 J.P.V (4 anos): Fazer os jogos dos pneus*



*Fotografia 104 MTM (3 anos): Cuidar da horta*



Fotografia 105 J.P.P (4anos): Fazer jogos com todos os amigos



