



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

**Flávia Isabel Brito Dantas**

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado Educação Pré-Escolar

**A atividade lúdico-motora no recreio e o comportamento das  
crianças no Ensino Pré-Escolar**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II  
efectuado sob orientação da  
Professor Doutor Ricardo Franco Lima

novembro de 2015

## **AGRADECIMENTOS**

Concluída mais uma etapa de vida, correspondente à elaboração da presente dissertação, que por vários motivos se demonstrou meritório, a nível pessoal e profissional, existem agradecimentos a expor, nomeadamente às pessoas que contribuíram para a concretização desta caminhada, e que por essa razão estão presentes neste documento. Deste modo, manifesto o meu reconhecimento e gratulação:

- Ao Professor Ricardo Franco Lima, meu orientador, toda a disponibilidade, orientação e atenção dispendida nas diferentes fases de realização da presente dissertação, no que concerne à leitura, aos comentários e aos aspetos a serem melhorados na mesma, bem como todos os demais ensinamentos que me foram inculcados. Agradeço a confiança, o profissionalismo e companheirismo que permaneceram ao longo desta caminhada.

- À minha família: à minha mãe, pai e irmã, por me ter proporcionado a realização de mais um sonho da minha vida. Obrigada por acreditarem em mim, e por me terem apoiado ao longo desta caminhada. Agradeço também de uma forma especial aos meus tios, aos meus primos, aos meus avós independentemente dos que estão cá e aos que estão longe, o apoio incondicional e as palavras de encorajamento;

- À minha colega e sobretudo amiga Luísa, que ao longo deste percurso sempre exibiu a sua amizade, lealdade e companheirismo, e deste modo se tornou numa menina especial. Especial porque, em muitas situações me fez acreditar que eu conseguia, que era capaz de atingir os meus objetivos. Juntas, conseguimos ultrapassar alguns obstáculos, e certamente iremos confraternizar muitos outros sonhos das nossas vidas. Obrigada pelas gralhadas que demos juntas;

- À Sofia (Adriana Oliveira), pela amizade e carinho que sempre demonstrou ter para comigo. Obrigada por muitas vezes acreditar em mim, às vezes até mais do que eu. Pelas palavras de encorajamento que me foram pronunciadas ao longo desta etapa. Não poderia deixar de frisar que tens um lugar especial na minha vida;

- Ao homem da minha vida: o meu Afilhado Dinis, pelos sorrisos, pelas gargalhadas, pelos beijinhos que sempre me deu ao longo da sua existência que coincidiu com a minha entrada na ESE;

- Às crianças e aos respetivos Encarregados de Educação, uma vez que foram estes que proporcionaram a realização deste estudo de intervenção, através da sua participação nas demais tarefas. Um obrigado em especial ao Tiago e ao Pedro, por me fazerem acreditar que o amor vence qualquer tipo de obstáculos, e que crianças como vocês são um exemplo de vida;

- À educadora Graça Rocha, pelos conhecimentos que me proporcionou, pelas ideias transmitidas ao longo desta etapa;

- Aos docentes da ESE que se cruzaram comigo ao longo da Licenciatura e do Mestrado, e a todos aqueles profissionais que contribuíram para a realização deste projeto;

- A todos os meus amigos e amigas que de forma direta e indireta me acompanharam ao longo de toda esta caminhada.

## RESUMO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES), cuja unidade curricular corresponde ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, sendo a instituição que abrange a mesma a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, desenvolveu-se um estudo, cujo objetivo primordial consistia em perceber se o enriquecimento lúdico motor da criança se modificava perante a intervenção num espaço do recreio escolar do Jardim de Infância pertencendo este ao Agrupamento de escolas de Monserrate. No sentido de dar resposta ao item anteriormente descrito, mais concretamente ao problema identificado, realizou-se uma intervenção neste espaço onde estavam incluídas diferentes tarefas como: observação estruturada do comportamento motor antes e depois da intervenção no espaço do recreio, uma entrevista devidamente estruturada sobre as preferências lúdicas de cada criança no espaço do recreio e por fim um registo gráfico das crianças no que concerne ao espaço do recreio antes e depois desta intervenção.

Mediante o objetivo principal deste projeto de intervenção, optou-se assim por um estudo de intervenção de natureza mista, favorecendo o método quantitativo, envolvendo ativamente 19 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo que duas crianças do género masculino são identificadas com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Da análise e interpretação dos resultados, conclui-se que o envolvimento das crianças, bem como a sua participação, na construção deste novo espaço permitiu às mesmas o desenvolvimento de determinadas competências do jogo, como o jogo social, o jogo simbólico e o jogo de atividade física.

**Palavras-chave:** recreio escolar; pré-escolar; comportamento lúdico-motor; crianças.

## **ABSTRACT**

In the scope of supervised teaching practice, whose course corresponds to the Master's Degree in Education PreSchool, with the institution covering the same, the "Escola Superior de Educação de Viana do Castelo", it was developed a study whose main goal was to understand if the playful enrichment of child motor was changing before the intervention in school playground space kindergarten, belonging to this Monserrate schools grouping. In order to respond to the item described above, specifically the problem identified, there was an intervention in this space where different tasks were included: as structured observation of motor behavior before and after the intervention in the playground space, a properly structured interview about the recreational preferences of each child in the playground space and finally a graphic record of the children regarding the playground space before and after this intervention.

Through the main objective of this intervention project, it was decided that way for a study of a mixed nature, favoring the quantitative method, actively involving 19 children aged between 4 and 6 years old, with two children of the male gender are identified with SEN (Special Educational Needs).

Analysis and interpretation of results, it is concluded that the involvement of children and their participation in the construction of this new space allowed to them to develop certain skills of the game, as the social game, symbolism game and finally the game physical activity.

**Keywords:** school recess; preschool; recreational and motor behavior; children.

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS .....	10
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
INTRODUÇÃO .....	12
PARTE I .....	14
1. Caraterização do contexto educativo .....	14
1.1. Caraterização do meio .....	14
1.2. Caraterização do Jardim de Infância .....	17
1.3. Caraterização da sala de atividades .....	22
1.4. Caraterização do grupo .....	30
1.5. Implicações e limitações do contexto .....	35
Parte II .....	37
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	37
1.1.Contextualização e pertinência do estudo.....	37
1.2. Questões de investigação .....	39
1.3. Objetivos de investigação .....	39
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
2.1. A criança, o jogo e a atividade lúdica .....	40
2.2. O recreio escolar como espaço lúdico e educativo: a sua importância .....	45
2.3. O recreio escolar como meio promotor desenvolvimento motor da criança em contexto de jogo.....	48
2.4. Atividade Lúdico-Motora com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) .	51
2.5. Idealização e organização lúdico-motora do recreio escolar.....	53
3. METODOLOGIA ADOTADA .....	56
3.1. Opções de carácter metodológico .....	56
3.2. Caraterização dos Participantes.....	59
3.3. Descrição do espaço de intervenção.....	63
3.4. Descrição do projeto de intervenção .....	64
3.5. Instrumentos de recolha de dados .....	80
3.5.1. Entrevistas.....	80

3.5.2. Observação estruturada.....	81
3.5.3. Registos de áudio: vídeo e fotografias .....	81
3.6. Protocolo de observação.....	83
3.7. Procedimentos estatísticos .....	87
3.8. Fases do estudo/ Calendarização.....	87
4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	88
4.1. Comportamento lúdico-motor observado no espaço do recreio antes e após da intervenção .....	89
4.2. Comportamento social das crianças antes e após a intervenção .....	95
4.3. Movimentos predominantes antes e após a intervenção .....	98
4.4. Jogos predominantes das crianças antes da intervenção.....	100
4.4.1. Jogos predominantes das crianças depois da intervenção .....	102
4.5. Preferências lúdico-motoras das crianças antes da intervenção.....	104
4.5.1. Preferências lúdico-motoras das crianças depois da intervenção.....	106
4.6. Percepção das crianças relativamente ao espaço do recreio antes e após a intervenção .....	108
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	114
6. CONCLUSÃO .....	118
6.1. Conclusões do estudo .....	118
6.2. Contributo do estudo para a prática profissional .....	120
Parte III .....	121
REFLEXÃO SOBRE A PES.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	125
Legislação .....	131
Anexos.....	132
Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	132

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Biblioteca do hall de entrada.....	17
Figura 2 - Vedação de madeira do espaço do recreio .....	18
Figura 3 - Parque infantil .....	18
Figura 4 - Espaço relvado.....	19
Figura 5 - Área central .....	22
Figura 6 - Área da casinha .....	23
Figura 7 - Área dos jogos de chão.....	23
Figura 8 - Área da costura.....	24
Figura 9 - Área dos jogos de mesa.....	24
Figura 10 - Área do computador .....	25
Figura 11 - Área do quadro de giz .....	25
Figura 12 - Área da pintura.....	26
Figura 13 - Área do desenho.....	26
Figura 14 - Área do recorte.....	26
Figura 15 - Área da modelagem .....	26
Figura 16 - Área da escrita.....	27
Figura 17 - Área da biblioteca.....	27
Figura 18 - Planta da sala de atividades .....	29
Figura 19 - Ginásio do JI.....	35
Figura 20 - Paredes da sala .....	36
Figura 21 - Parte da frente.....	63
Figura 22 - Parte de trás. ....	63
Figura 23 - Participação da comunidade educativa .....	64
Figura 24 - Pneus em pé .....	65
Figura 25 - Pneus dorminhocos .....	66

Figura 26 - Tartaruga e as formas geométricas.....	67
Figura 27 - Girafa colorida .....	69
Figura 28 - Ponte das pegadas.....	70
Figura 29 - Macaquinho de chinês .....	71
Figura 30 - Caixas com os números e com os sacos de areia .....	72
Figura 31 - Marcar golo .....	74
Figura 32 - Túnel mágico .....	75
Figura 33 - Alvo dos números e das letras.....	76
Figura 34 - Caixa de areia .....	77
Figura 35 - Caixa com as coisinhas .....	78
Figura 36 - Participação dos Encarregados de Educação .....	79
Figura 37 - Maquete do projeto .....	79
Figura 38 - Percentagem total e tempo dispendido pelas crianças, nos momentos antes e após a intervenção. ....	96
Figura 39 - Percentagem do tempo total observado nas categorias de movimento antes e após a intervenção .....	99
Figura 40 - Distribuição das preferências lúdico-motoras das crianças, da amostra total e por género, antes da intervenção. ....	104
Figura 41 - Preferências lúdico-motoras das crianças, da amostra total e por género, depois da intervenção.....	106
Figura 42 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 5 anos). ....	108
Figura 43 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 4 anos). ....	109
Figura 44 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 6 anos). ....	110
Figura 45 - Representação gráfica do recreio, antes e após a intervenção (criança com 5 anos). ....	110
Figura 46 - Elementos mais representados pelas crianças depois da intervenção.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Valores patrimoniais da freguesia.....	16
Quadro 2 - Rotina diária do JI.....	20
Quadro 3 - Espaços interiores do Jardim de Infância.....	21
Quadro 4 - Rotina diária da sala 3.....	28
Quadro 5 - Distribuição dos participantes segundo o género. ....	59
Quadro 6 - Distribuição dos participantes segundo as habilitações académicas dos pais e o número de irmãos. ....	60
Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo as atividades realizadas fora do âmbito letivo. ....	61
Quadro 8 - Subcategorias de movimento.....	86
Quadro 9 - Calendarização / fases do estudo.....	88
Quadro 10 - Distribuição das crianças pela idade. ....	89
Quadro 11 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento motor, antes e após a intervenção para a amostra total. ....	90
Quadro 12 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento motor, antes e após a intervenção por género. ....	92
Quadro 13 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento social, antes e após a intervenção. ....	95
Quadro 14 - Comparação das médias do comportamento em grupo e de forma isolada entre os sexos. ....	97
Quadro 15 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do movimento, antes e após a intervenção. ....	98
Quadro 16 - Tempo médio (seg.) e desvio padrão, ocupados nos jogos antes da intervenção.....	100
Quadro 17 - Tempo médio (seg.) e desvio padrão, dispendido nos jogos após a intervenção.....	102

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC'S – Atividades Extra – Curriculares

CDC – Centre for Disease Control and Prevention

CEB- Ciclo de Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

INE – Instituto Nacional de Estatística

Jl- Jardim de Infância

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

NASPE – National Association for the Sport and Physical Education

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEP – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), sendo que o mesmo decorreu num Jardim de Infância localizado no distrito de Viana do Castelo. A prática decorreu no período entre vinte e três de fevereiro a dezasséis de junho de dois mil e quinze.

O relatório está devidamente organizado por partes que constituem o mesmo. Deste modo, numa primeira parte é devidamente contextualizada a instituição onde decorreu a PES II, no sentido de dar a conhecer as suas características tanto do Jardim como do meio onde este está inserido. Posteriormente é apresentada a caracterização da sala de atividades e numa fase posterior caracterização das crianças do grupo com quem foi desenvolvido o projeto. Ainda dentro da primeira parte podemos encontrar um capítulo subjacente às implicações e limitações do contexto educativo que de forma direta e indireta contribuíram para o estudo realizado. Relativamente à segunda parte deste documento, neste é apresentado o estudo de intervenção que foi realizado, em volta da questão de investigação “De que forma, a intervenção no espaço do recreio e a introdução de diversificados materiais promove novos comportamentos e permite o desenvolvimento lúdico-motor nas crianças?”, sendo que no redor desta se desenrolaram os seguintes tópicos, focados principalmente na questão acima referida: o primeiro tópico corresponde ao enquadramento do estudo, fazendo-se acompanhar deste a contextualização e pertinência do estudo; o segundo tópico engloba a questão de investigação bem como os objetivos e a forma ou modo como este estudo foi realizado.

No que concerne à segunda parte deste relatório, neste estão presentes tópicos como: a fundamentação teórica, sendo esta o pilar de sustentação do estudo realizado. Esta sustentação acima referida consiste em perceber de que forma é que uma intervenção no recreio pode alterar o comportamento lúdico-motor das crianças bem como as suas preferências lúdicas antes e após a intervenção no espaço do recreio escolar. Dentro desta parte do relatório é apresentado o caráter metodológico do estudo; o desenho do estudo, neste caso e dada a natureza do estudo estamos perante um estudo misto, previligiando o método quantitativo; a caracterização dos participantes do estudo; os instrumentos que foram utilizados para a recolha dos

dados; o processo de tratamento de dados que se pretendeu identificar; a apresentação e descrição das tarefas/atividades propostas e por fim e não menos importante, consta, também nesta parte, o plano definido para a implementação do estudo, ou seja uma calendarização do projeto desenvolvido. No decorrer deste relatório é possível encontrar também a apresentação descritiva e pormenorizada dos dados que foram obtidos de cada atividade realizada com as crianças ao longo do estudo. Ainda nesta segunda parte e como tópico final, da mesma, apresentam-se as conclusões do estudo e ainda algumas recomendações para posteriores investigações.

Relativamente à terceira parte deste relatório é apresentada a reflexão final da PES e ainda as referências bibliográficas que suportaram toda a parte escrita deste estudo.

## **PARTE I**

### **1. Caracterização do contexto educativo**

O presente capítulo deste relatório tem como objetivo fundamental apresentar a instituição onde decorreu o estágio da PES II. Neste sentido, é apresentada uma caracterização geográfica, socioeconómica e cultural relativamente ao meio onde esta está inserida. No que diz respeito a este capítulo, podemos ainda encontrar as características do Jardim de Infância, da sala de atividades onde decorreu o estudo de intervenção e ainda a caracterização das crianças da sala de atividades que participaram na realização do estudo.

#### **1.1. Caracterização do meio**

O Jardim de Infância onde foi realizada toda a Prática de Ensino Supervisionada, pertence à rede pública. Deste modo se justifica clarificar que a PES decorreu num Jardim de Infância situado numa freguesia de Viana do Castelo, sendo esta considerada como área urbana desta mesma cidade (Viana do Castelo). Devido à sua localização, próxima do rio e do mar, esta zona, é identificada como uma zona ribeirinha. Geograficamente, esta diz respeito a uma antiga freguesia do concelho de Viana do Castelo, com cerca de 2,07 km<sup>2</sup> de área e 4 948 habitantes (segundo dados do INE - 2011).

Quanto ao concelho de Viana de Castelo este tem uma superfície de 316 km<sup>2</sup>. Atravessado pelo rio Lima e restringido a norte pelo concelho de Caminha e a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos, Viana do Castelo é ainda delimitado por dois rios, o Neiva e o Âncora. Para além disso, o Oceano Atlântico é a fronteira natural a oeste do concelho, enquanto a nascente, se encontra a cadeia dos montes de Geraz, delimitada pelo concelho de Ponte de Lima.

Segundo dados recolhidos através do Instituto Nacional de Estatística (INE – 2011), na cidade de Viana do Castelo existem 8.818 habitantes sem qualquer nível de escolaridade, 4.425 de analfabetos com 10 anos ou mais, 3.302 habitantes que se encontram a frequentar o ensino pré-escolar, 38.496 no 1º ciclo, 16.499 no 2º ciclo,

21.079 no 3º ciclo, 21.825 no ensino secundário, 1.098 no ensino pós-secundário e 19.502 no ensino superior.

Habitualmente, relativamente à população que reside nesta freguesia é caracterizada por ser envelhecida. Se antigamente a atividade laboral predominante estava ligada ao mar, hoje em dia a nova geração tem vindo a optar por diferentes atividades profissionais. As crianças que inclusive frequentam o Jardim de Infância, vem na sua maioria de freguesias de fora. Este facto justifica-se por diferentes aspetos: o emprego dos pais e a proximidade a familiares são, entre outros, fatores que determinam a inclusão das crianças do JI.

Ao nível socioeconómico, a freguesia de Monserrate está circundada por diversos comércios, serviços, inclusive laboram os estaleiros navais, a zona industrial da praia norte e mar pescas. Tendo isto em conta, o setor predominante nesta zona é o secundário, devido aos estaleiros navais, que funcionam ainda como uma fonte potencial de empregabilidade.

No setor terciário, evidencia-se a educação, os serviços, e administração pública, para além dos serviços de hotelaria. Partindo deste pressuposto, são estes os setores de atividades que geram uma maior fonte de economia.

Relativamente ao cariz cultural bem com o religioso, esta freguesia tem na sua componente vários espaços que evidenciam este semblante, entres os quais, as capelas e igrejas, os Jardins de Infância, tanto públicos como particulares, Escolas do 1º ciclo, do 2º e 3º ciclo, Escola Secundária, Colégio do Minho, Colégio D.Bosco, Associação Cultural e Desportiva, Associações filantrópicas, Junta de Freguesia, Saúde e assistência, Centro de Saúde de Viana do castelo e Unidade de saúde familiar e ainda o Gilianes.

Realizado um levantamento das mais variadas coletividades desta freguesia, de entre elas desportivas, culturais e socais, o quadro 1, abaixo ilustrado evidencia alguns dos monumentos emblemáticos desta freguesia bem como o reconhecimento de associações de cariz cultural.

**Quadro 1 - Valores patrimoniais da freguesia.**

<b>Valores patrimoniais</b>	<b>Associações de cariz cultural</b>
Campo da Agonia	Escuteiros
Santuário de Nossa Senhora da Agonia	Juventude de Viana
Palácio das Tramas	Escola desportiva de Viana
Palácio da Vedoria	Grupo Folclórico de Viana do Castelo
Museu Municipal e Museu da Arte Sacra	Os amigos do mar
Convento e igreja de São Domingos	Centro Cultural de Viana do Castelo
Igreja das Ursulinas	Associação de Judo
Castelo de S.Tiago da Barra	Academia de Música Maestro José Pedro
Capela de Santa Catarina	Clube Desportivo de Viana
Capela da Senhora das Candeias e de S.Tiago	

De entre estes apestos fulcais que Viana do Castelo apresenta, nesta freguesia também decorrem festividades em honra a santos ligados à freguesia, entre os quais, a conhecida romaria em Honra da Nossa Senhora d'Agonia que anualmente atrai milhares de visitantes, no mês de agosto, e ainda uma feira semanal realizada no campo da Agonia, sendo que esta se realiza todas as sextas feiras.

## 1.2. Caraterização do Jardim de Infância

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorreu no Jardim de Infância de Viana do Castelo, sendo esta uma instituição de carácter público, como já havia referido. O Jardim de Infância, e tal como já foi referido, situa-se na cidade de Viana do Castelo, localizado numa zona ribeirinha, sendo que este está incorporado num agrupamento de escolas Vertical, mais concretamente no Agrupamento de Escolas da Monserrate, onde neste estão concentradas 10 valências de ensino.

O Jardim no qual decorreu a PES, apresenta uma estrutura em bom estado, apesar de esta instituição funcionar há vários anos. Perante o estado de conservação que o Jardim apresenta, este talvez pelas boas condições que aparenta, e no presente ano letivo 2014/2015, frequentavam o mesmo, 88 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que destas resultam 4 grandes grupos de trabalho.

O edifício divide-se em duas zonas, 1º ciclo e Jardim-de-Infância. A zona do JI conta assim com 4 salas de atividades; 2 salas de ATL; 1 dependência para o gás; 2 casas de banho comuns para as crianças; um ginásio; uma zona comum de biblioteca, apetrechada com vários livros e locais para sentar confortavelmente (figura 1); uma cantina; uma casa de banho para os adultos; uma lavandaria; 1 dispensa onde é arrumado o material escolar e o de limpeza; uma sala de ciências e um gabinete para o corpo docente, onde são tomadas todas as decisões para que o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo da criança ocorra da melhor forma possível.



Figura 1 - Biblioteca do hall de entrada

O Jardim de Infância contém um espaço interior, que é composto pelas estruturas que referimos acima, e um espaço exterior, também ele com condições favoráveis ao desenvolvimento da criança.

Relativamente ao espaço exterior, este é partilhado com os discentes do 1º ciclo. No entanto este espaço apesar de ser comum às duas etapas de ensino, encontra-se dividido por uma vedação em madeira (figura 2).



**Figura 2 - Vedação de madeira do espaço do recreio**

De ressaltar que esta vedação não proíbe o contacto de crianças do Jardim com as do 1ºciclo. O espaço, a meu ver, é bastante amplo e contempla um conjunto de equipamentos que se designa por Parque Infantil (figura 3).

De forma a garantir a segurança das crianças, o pavimento do parque acima referido é revestido com pavimento amortecedor, de borracha, para evitar determinadas lesões. Assim sendo este contém 2 baloiços, 1 escorrega, cordas e contém ainda equipamentos para trepar.



**Figura 3 - Parque infantil**

Ainda no espaço exterior podemos encontrar uma horta, onde as crianças, cultivam as suas plantações de acordo com os seus interesses. Contém ainda também um espaço relvado (figura 4) bastante amplo, que se encontra por de trás do edifício do Jardim, que oferece momentos de sombra às crianças nos dias de verão.



**Figura 4 - Espaço relvado**

A nível de recursos humanos, no Jardim de Infância, atualmente, laboram 6 educadoras de Infância, 4 auxiliares de ação educativa, sendo que cada uma delas está numa sala de atividades, 3 animadoras sociais, 1 terapeuta da fala, 1 professora de ensino especial que prestava apoio a 3 crianças com NEE e ainda é de salientar a presença de uma professora de expressão musical, onde exerce a sua prática pedagógica durante o horário da componente letiva, 2 vezes por semana.

Para além destes recursos humanos acima referidos, no Jardim de Infância estão presentes 8 assistentes operacionais, 4 cozinheiras comuns ao Jardim de Infância e à Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

É pertinente referir que o Jardim de Infância de Monserrate tem um horário de funcionamento muito acessível tanto para as crianças como para os seus Encarregados de Educação.

Como tal, todos os dias o Jardim realiza sempre a mesma rotina de funcionamento, tal como é evidenciado no quadro 2.

**Quadro 2 - Rotina diária do JI**

<b>Horário</b>	<b>Atividades realizadas</b>
<b>8h-9h</b>	Receção das crianças no jardim
<b>9h-12h</b>	Componente letiva (momentos de atividade)
<b>12h-13h30</b>	Almoço
<b>13h30-15h30</b>	Componente letiva (momentos de atividade)
<b>15h30-18h</b>	Prolongamento de horário (ATL)

Não menos importante de sublinhar que o Jardim de Infância, onde decorreu a PES II, tem ao dispor das crianças, encarregados de educação bem como toda a comunidade educativa, um hall de entrada, sendo que neste está incorporada a biblioteca do Jardim de Infância, onde esta completa diversos livros de diversas categorias. Este espaço contém também uma sala com uma televisão, no entanto esta sala para além de ser um espaço lúdico tem a dupla função de receber as crianças. Esta receção é feita da parte de manhã, ou seja logo à chegada das crianças ao JI, mas também ao final da tarde, após terminar a componente letiva as crianças dirigem-se a este espaço, para posteriormente realizarem atividades destinadas ao ATL.

Nesta sala, a que intitulamos de dupla função, funciona também como um ginásio onde decorrem as sessões de motricidade. Curiosamente este sala de receção e também de ginásio, por vezes também acolhe diversas atividades festivas, bem como algumas sessões de expressão musical. Quando é necessário envolver as crianças de todo o jardim, é necessário um espaço amplo, uma vez que o número total de crianças do jardim assim o exigem, daí este espaço ser muitas vezes utilizado para tais funções.

No que concerne à estrutura interna do Jardim, neste estão compilados os seguintes compartimentos evidenciados no quadro 3, apresentada em baixo.

**Quadro 3 - Espaços interiores do Jardim de Infância**

<b>Descrição do espaço</b>	<b>Número de espaços</b>
Salas de atividades de componente letiva	4
Instalações sanitárias - crianças	2
Instalações sanitárias - Adultos	1
Sala de prolongamento de atividades do horário	2
Gabinete para as Educadoras	1
Dispensa/arrumações	1
Refeitório	1
Lavandaria	1
<b>Número total de espaços</b>	<b>13</b>

O quadro acima descrito evidencia os espaços que o Jardim possui, no sentido de mostrar que a instituição usufruí de um espaço amplo que apresenta condições e estruturas favoráveis que permitem o desenvolvimento integral da criança privilegiando os níveis emocional, social e cognitivo. O número total de espaços que na constam na tabela, demonstra que a instituição tem grandes dimensões que permite sublinhar que a mesma satisfaz as necessidades do grupo bem como da restante comunidade educativa.

### 1.3. Caraterização da sala de atividades

A PES decorreu na Sala 3, sala apelidade pelas crianças e educadora, sala esta que continha diariamente vinte crianças, sendo que dez crianças pertenciam ao género feminino e dez crianças pertenciam ao género masculino. No entanto é de sublinhar a fraca assiduidade que uma das crianças do género feminino, devido a motivos alheios mas também relacionados com motivos de saúde. Na sala de atividades para além das vinte crianças, encontrava-se uma educadora responsável pelo ambiente educativo, bem como a presença diária de uma assistente operacional.

Relativamente às caraterísticas da sala, esta é caraterizada por ser uma sala ampla, bastante iluminada, arejada, aspeto muito importante nos dias de grande calor, devido à existência de algumas janelas que para além de permitir a entrada e a saída do ar, renovação do ar existente na sala, permitia também a entrada de luz solar.

A sala onde decorreu a PES encontrava-se segmentada em 3 partes bem definidas: **1ª Mesa central:** onde ocorriam momentos de trabalho em grande grupo, onde ocorriam as rotinas diárias e ainda determinados momentos de convívio e diversão (figura 5); **2ª Lavatório:** onde as crianças poderiam, em caso de urgência, proceder a hábitos de higiene pessoal como lavar, mas também onde ocorriam momentos de lavagem de determinados materiais utilizados pelas crianças, como pincéis e **3ª Áreas lúdicas e de trabalho** que rodeavam a mesa central, sendo que estas eram bem delimitadas e visíveis e facilmente identificadas pelas crianças como pessoal docente. Deste modo a sala continha as seguintes áreas: área da casinha; área das construções/jogos de chão; área da costura; área dos jogos de mesa; área do computador; área do quadro de giz/preto; área da pintura; área da modelagem; área do desenho; área da colagem; área do recorte; área da escrita e área da biblioteca;



Figura 5 - Área central

Relativamente à área da casinha (figura 6), esta era bastante apetrechada, onde se podiam realizar diversas atividades mediante os materiais ou brinquedos que as crianças tinham ao seu dispor para a realização de atividades ou brincadeiras desta natureza. Faziam parte da área da casinha os seguintes materiais: uma cozinha, com uma mesa e respetivas cadeiras, um quarto com 1 cama, 2 bonecas e 1 gato das botas, 1 espelho, 1 carrinho de bebé e ainda um guarda-roupa. Esta permite sobretudo, e devido aos materiais que desta fazem parte, às crianças o desenvolvimento do jogo simbólico, mais conhecido como faz de conta, evidenciando as capacidades de expressão dramática.



Figura 6 - Área da casinha

No que concerne à área dos jogos de chão (figura 7), neste são também evidenciados materiais que definem esta mesma área. Neste caso a área referida contém um tapete/manta em tecido, diversos materiais de matéria diferente como plástico e de madeira, como legos e blocos de madeira para fazer construções. Contém ainda alguns carros para as crianças, pistas e ainda alguns animais. Esta área permite à criança sobretudo o desenvolvimento de determinadas destrezas motoras, mais concretamente a motricidade fina e ainda alguns conhecimentos lógico-matemáticos.



Figura 7 - Área dos jogos de chão

Na área da costura (figura 8), as crianças tem ao seu dispor diverso material que lhes permitiam realizar atividades desta natureza, como agulhas, feltro de diferentes cores, diversas linhas de diferentes cores e tamanhos (espessas e finas), moldes, placa de esferovite para furar juntamente com cartões grossos, onde inicialmente nestes se realiza o desenho, depois realiza-se o trabalho de picotar o desenho e posteriormente cose-se o picotado. Esta área permite à criança desenvolver a motiricidade fina bem como o desenvolvimento da sua criatividade.



Figura 8 - Área da costura

No que diz respeito à área dos jogos de mesa (figura 9), esta é composta por uma mesa redonda e 3 cadeiras. Ao lado mesa encontra-se uma estante com diversas prateleiras. Cada prateleira contém uma área de jogo diferente ou seja: jogos de encaixe, jogos de puzzle, jogos de associação entre outros. De frisar que existe uma generosa quantidade de jogos que proporcionam à criança o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico-matemático.



Figura 9 - Área dos jogos de mesa

No que se refere à área do computador (figura 10), nesta área as crianças podiam encontrar dois computadores e respectivas colunas. Estes estavam apoiados sobre duas mesas auxiliados por 2 cadeiras cada mesa. Nesta área as crianças realizam atividades como desenhos no paint, jogos educativos, realizam pesquisas aquando do trabalho de projeto surgem conhecimentos que precisam de ser explorados e usam a internet como um dos muitos auxílios de aprendizagens. Esta área proporciona aprendizagens transversais e fundamentalmente estimula o gosto pelas novas tecnologias.



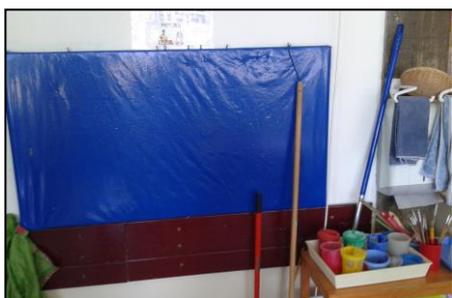
Figura 10 - Área do computador

Quanto à área do quadro de giz (figura 11), esta é composta por um quadro preto, um apagador e giz de cores variadas. Nesta área as crianças podem ver desenvolvidas as suas capacidades de imaginação e criatividade, sempre no sentido de construção de aprendizagem, bem como o desenvolvimento da expressão plástica, uma vez que nesta área está implícita, bem como o desenvolvimento da motricidade fina.



Figura 11 - Área do quadro de giz

Fazendo referência às áreas ligadas às expressões, mais concretamente à expressão plástica, no que diz respeito à área da pintura (figura 12), à área do desenho (figura 13), área do recorte (figura 14) e à área da modelagem (figura 15), o trabalho desenvolvido para as mesmas era realizado na mesa central, à exceção da área da pintura, sendo que esta ocupava um espaço fixo para tal atividade. Nestas áreas, os materiais são diversificados e cada área tem o material necessário para que a criança possa desenvolver o seu trabalho, tal como é evidenciado nas figuras 12, 13, 14 e 15.



**Figura 12 - Área da pintura**



**Figura 13 - Área do desenho**



**Figura 14 - Área do recorte**



**Figura 15 - Área da modelagem**

Não menos importante de referir a área da escrita (figura 16). Esta área é composta por um quadro interativo, 2 caixas, uma com letras magnéticas e outra com números também eles magnéticos. As crianças nesta área para além de desenvolver conhecimentos ligados à escrita de palavras, desenvolvem também alguns conceitos de sequência numérica, no que concerne ao trabalho com os números.



Figura 16 - Área da escrita

Na área da biblioteca (figura 17), as crianças tem à sua disposição um espaço bem delineado e confortável para a realização de atividades de leitura. Deste modo, desta área fazem parte os seguintes materiais: uma mesa redonda, um sofá confortável, uma estante com diversas prateleiras onde estão apoiados os livros que desta sala fazem parte e que estão relacionados com o trabalho desenvolvido no interior da mesma. Esta área proporciona sobretudo às crianças o gosto pela leitura e pelo livro, bem como o desenvolvimento da linguagem oral.



Figura 17 - Área da biblioteca

De ressaltar que todas as áreas acima descritas continham material didático diversificado, e em bom estado de conservação, que de alguma forma proporciona determinadas aprendizagens transversais, evidenciando sempre o caráter lúdico e educativo que fazem parte da natureza destas mesmas áreas.

No que concerne à organização/disposição da sala, e após algumas observações realizadas à mesma, deparei-me que a sala onde decorrem as atividades de

componente letiva está organizada segundo o modelo High Scope, uma vez que este modelo frisa a importância dos espaços que a sala contém ou áreas, bem como as rotinas diárias que se realizam na sala de atividades que de uma forma geral permitem à criança a construção da sua autonomia.

Na opinião de Hohmann e Weikart (2011, p. 162) “as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses “.

À medida que a criança vai tendo consciência da organização da sala, o seu comportamento perante esta, vai modificando, no sentido de proporcionar à mesma a autonomia total da criança mediante a presença destes mesmas áreas.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na sala 3, estas obedecem diariamente a uma ordem, mais concretamente a um horário, no sentido de dar a conhecer às crianças as rotinas do dia, como se inicia o dia bem como se termina.

O quadro 4, que se encontra em baixo, evidencia a rotina diária da sala.

**Quadro 4 - Rotina diária da sala 3**

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
<b>9h – 9:45h</b>	Rotinas diárias
<b>9:45h – 10:30 h</b>	Atividades de componente letiva
<b>10:30h</b>	Lanche
<b>10:30h – 11:00h</b>	Recreio
<b>11:00h – 11:45h</b>	Atividades planeadas de componente letiva
<b>11:45h – 13:30h</b>	Higine pessoal; Almoço; Recreio
<b>13:30h – 14:20h</b>	Atividades planeadas de componente letiva
<b>14:20h – 15:00h</b>	Áres de trabalho
<b>15:00h – 15:30h</b>	Arrumar a sala; Avaliação do dia; Lanche.

Como se pode observar no quadro 4, as crianças estão sempre ocupadas durante todo o dia. Esta organização do tempo relacionado com as atividades da sala,

permitem à criança o estabelecimento dos tempos previamente definidos bem como o seu reconhecimento no dia a dia, no sentido de a criança ter consciência da atividades que ocorrem ao longo do dia. Como demonstra a tabela, ao longo do dia, a criança tem tempo/espço para realizar atividades do seu interesse neste caso em relação às áreas de trabalho e também atividades planeadas de componente letiva que permitem à mesma a aquisição e construção de determinados conhecimentos.

A figura 18 corresponde à planta da sala, onde são evidenciadas os espaços bem como a disposição do material na mesma.

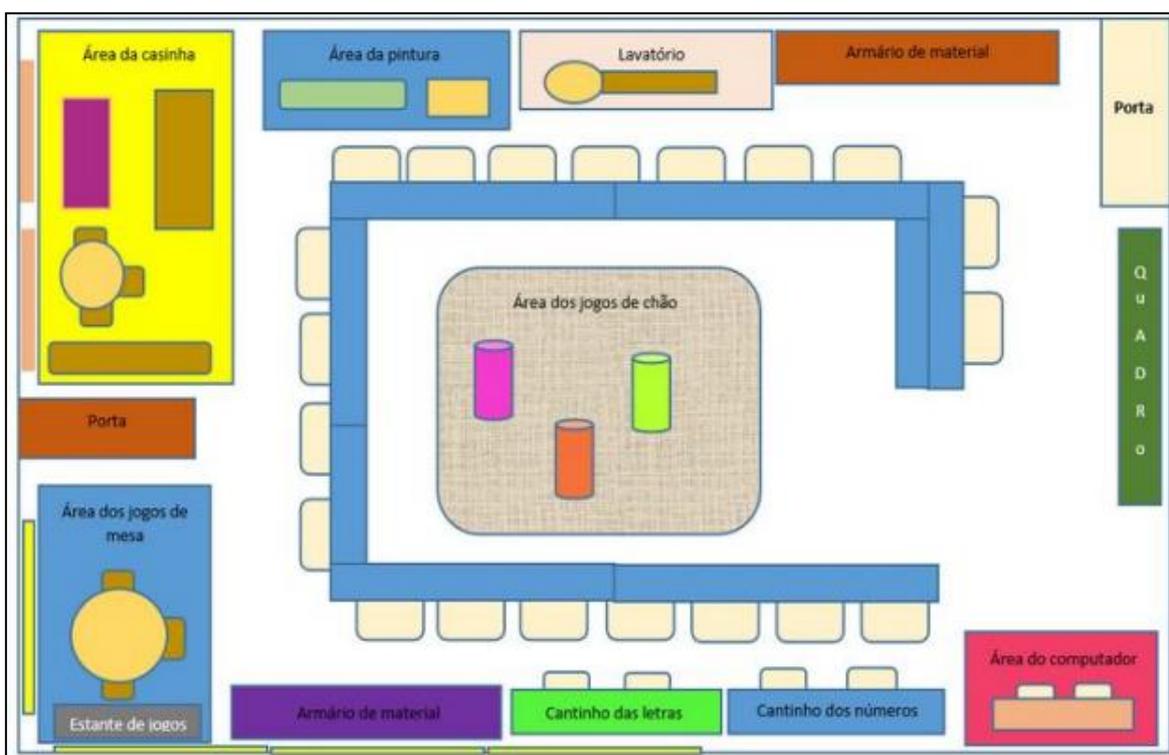


Figura 18 - Planta da sala de atividades

Como se pode comprovar, a sala está devidamente equipada, contém equipamentos necessários para o bom funcionamento da sala, e para além do mais oferece bem-estar à criança para que ela possa disfrutar de momentos de aprendizagem agradáveis.

## 1.4. Caraterização do grupo

No que concerne à Educação Pré-Escolar, o Departamento de Educação Básica (DEB) (1997), sublinha que a esta é a primeira etapa de educação básica que se prolonga para toda a vida. Este ressalva também frequentar esta etapa educativa proporciona à criança condições que permitem à mesma o sucesso na aquisição de determinadas aprendizagens.

Relativamente ao grupo com quem foi desenvolvido a PES, o trabalho de foi realizado com o mesmo estava relacionado com o trabalho que foi desenvolvido na PES I, ou seja no sentido de dar continuidade ao mesmo, no que diz respeito ao método e à forma como as atividades tinham sido desenvolvidas.

O grupo da sala 3 era composto por 20 crianças, sendo que 10 crianças eram do género masculino e 10 crianças eram do género feminino. As crianças da sala 3 continham idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos de idade. Este grupo é caracterizado por ser um grupo heterógeneo, composto por 20 crianças, como já havia referido, onde 4 crianças tinham 4 anos, 14 crianças continham 5 anos, 1 criança continha 6 anos e por fim 1 criança com 7 anos. Não menos importante de referir que estas duas últimas crianças, a de 6 e a de 7 anos, são crianças sinalizadas com NEE (Necessidades Educativas Especiais). As crianças com NEE recebem apoio especial, neste caso por terapeutas da fala que acompanham o seu processo de desenvolvimento. O grupo em geral atinge níveis de desenvolvimento adequados, sendo que este tem características muito próprias sendo que as crianças que fazem parte do mesmo são crianças ativas, participativas, dinâmicas e sobretudo autónomas.

Mediante a recolha de dados que ia sendo feita, constatou-se que apenas 1 criança entrara de novo para o jardim sendo que todas as outras já o tinham frequentado.

Segundo Piaget (1972), citado por Papalia e Olds (1998), a criança desde o seu nascimento até aos 2 anos encontra-se no estágio sensorio-motor, sendo que esta deixa de reagir apenas por meios de reflexos passando para um nível capaz de organizar atividades relacionadas com o meio. Relativamente ao estágio Pré-operacional, este autor refere que decorre entre os 2 e os 7 anos, onde a criança utiliza

diferentes meios de representação, como símbolos e palavras, que lhes permitem identificar pessoas, lugares entre outros.

Papalia e Olds (1998), referem que existem três principais etapas do desenvolvimento da criança, nomeadamente a psicanalítica, relacionada com as emoções, a aprendizagem, relacionada com a observação do comportamento da criança e por fim e não menos importante, a cognitiva, relacionada com o processo do pensamento. Segundo os mesmos autores, baseados na teoria de Freud, a personalidade da criança desenvolve-se nos primeiros anos de vida da criança.

Sobre este assunto, Papalia, Olds e Feldman (2009) referem que o desenvolvimento da criança ocorre sobre 3 níveis de desenvolvimento, sendo eles o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Segundo estes, as crianças que contêm idades entre os 3 e os 6 anos encontram-se na etapa que corresponde à segunda infância. Ao nível do desenvolvimento físico, estes referem que o crescimento das crianças desta faixa etária é constante, e que a aparência torna-se mais parecida com as dos adultos. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo ambos referem que o pensamento da criança nesta segunda infância é caracterizado por ser egocêntrico, no entanto revela uma certa compreensão relativamente ao que as rodeiam. Dá-se o aperfeiçoamento da memória e da linguagem. Existe uma progressão a nível de inteligência uma vez que esta se torna mais previsível. É comum nestas idades a experiência de pré-escola mas mais frequente a do Jardim de Infância. Por fim ocorre o psicossocial a que corresponde o desenvolvimento do autoconceito e a percepção das suas emoções tornam-se mais aperfeiçoadas. Dá-se por completo o desenvolvimento global da autoestima de cada criança. Estes autores referem também que neste tipo de desenvolvimento é comum as crianças aumentarem o seu nível de independência bem como o da iniciativa e autocontrole. Ocorre ainda o desenvolvimento da identidade de género. O ato de brincar torna-se mais criativo e imaginativo. É comum nestas crianças que o seu foco/atenção esteja ainda apegado à família mas dá extrema importância a outras crianças.

No que concerne às áreas de conteúdo, mais concretamente na área da Formação Pessoal e Social, as crianças do grupo, maioritariamente, sabe identificar-se (nome completo e idade); sabe a sua morada (localidade/ rua onde mora); tem consciência de si e do outro; interage com os outros de forma cordial; coopera na

resolução de problemas; participa na partilha e realização de tarefas comuns; revela respeito pelos outros e espírito de inter-ajuda; revelar confiança nas suas capacidades; são capazes de terminar as tarefas; possuem independência pessoal/autonomia e por fim reconhecem e respeitam as diferenças individuais. De frisar que as crianças com NEE, reconhecem-se a si próprias bem como o reconhecimento dos seus colegas. Devido a determinadas anomalias no desenvolvimento do seu corpo, estas crianças, naturalmente não controlam o seu corpo e por vezes causam alguns conflitos com os colegas. Segundo o DEB (1997), a área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal a todas as outras, uma vez que todas as componentes nesta desenvolvida, contribuem de forma direta ou indireta para a construção de valores e atitudes bem como a sua plena inserção na sociedade, reconhecendo estes como seres livres e consideravelmente autónomos.

Na área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças do grupo da sala 3, utilizam vocabulário correto e por vezes variado; constrói frases corretas e coerentes que as leva a produzir um discurso oral; compreende a linguagem falada; emprega as concordâncias do género, número, tempo pessoa e lugar; narra acontecimentos, recontar e inventar histórias/ transmitir informações; revela interesse por livros, uma vez que havia sempre o gosto pela contagem da história que haviam levado para o fim de semana e por fim quase todas as crianças sabem escrever o seu nome em letra maiúscula de imprensa, menos uma das crianças com NEE, devido a anomalias no seu braço direito, lado em que pega com o lápis.

No que diz respeito ao domínio da matemática, a maior parte das crianças do grupo tem noção de tempo: o desenrolar de dias, semanas, meses, estações do ano; tem noção do espaço: longe/perto; faz correspondências; estabelece diferenças e semelhanças; constrói sequências lógicas segundo um padrão; forma conjuntos segundo um critério previamente definidos; procura resolver problemas; identifica a linha e respetiva coluna; lê e interpreta tabelas de dupla entrada; identifica as figuras geométricas; faz a contagem progressiva automática até 20 e por fim, reconhece os algarismos de 0 a 9. Ao nível da matemática havia crianças que se destacavam, talvez porque a matemática os motivasse para o raciocínio. De frisar que uma das crianças com NEE, também manifestava interesse pelos números, sendo que a rotina de contar

os meninos, e sempre que saísse o seu cartão, era esta a tarefa que ele escolhia para fazer.

No domínio das Expressões Motora, Musical, Plástica e Musical, as crianças do grupo manifestam autonomia na realização de determinadas tarefas relacionadas com as áreas descritas. Na área da expressão motora, a maior parte do grupo consegue utilizar o seu corpo para o desenvolvimento de determinadas destrezas motoras. Segundo Gallaheu e Ozmun (2003), a fase do desenvolvimento dos movimentos fundamentais ocorre nas crianças cujas idades são compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Relativamente às habilidades de pontapear a bola, saltar a pés juntos, ou só num pé, esquema corporal, noções lógico espaciais, lançar por cima, por baixo e agarrar a bola, as crianças manifestam sucesso aquando o desenvolvimento destas destrezas na realização das tarefas pedidas. A nível motor a dificuldade manifestada por algumas crianças está relacionada com o salto ao pé-coxinho, no sentido de manter o equilíbrio estático. Em relação à motricidade fina a maior parte do grupo, arriscando mesmo a referir que todas as crianças pegam corretamente no lápis, conseguem abotoar e desabotoar botões, enfiar contas, dobrar e recortar papel. Na área musical, o grupo é muito recetivo às músicas que lhes são ensinadas. Tem uma excelente capacidade auditiva, apreendem com facilidade a letra da canção bem como o ritmo da mesma. Relativamente aos nomes dos instrumentos que muitas das vezes são usados para fazer o acompanhamento da canção, as crianças reconhecem o nome de alguns instrumentos e quando lhes são informadas que podem tocar num determinado instrumentos as crianças reconhecem-no facilmente. Identificam facilmente os sons do seu quotidiano bem como o som de alguns instrumentos musicais. Spoked (2002), atribuí à música um sentimento de valor maior. Este refere que a música é uma capacidade social e mais importante ainda é que esta é uma das primeiras experiências da criança. No domínio da expressão plástica, as crianças realizam e reconhecem algumas técnicas relacionadas com este domínio, sendo as mais frequentes, o desenho, a colagem, a pintura e o recorte. No entanto as crianças ao longo da PES desenvolveram outras técnicas, como pasta de papel. No desenho, as crianças representam quase sempre a figura humana, sendo que esta é devidamente construída, todas as partes do corpo, representam também a terra, o céu, o sol e as nuvens, elementos constantes do seu dia a dia. A maior parte do grupo utiliza os

materiais corretamente e também tem consciência do nome dos materiais que utiliza. De citar que uma das crianças com NEE, consegue representar a sua figura humana, mas ainda com algumas dificuldades. No que diz respeito à parte dramática, as crianças manifestam grande entusiasmo pelo jogo simbólico, principalmente quando estão na área da casinha. Existe de facto algumas crianças que revelam um nível de criatividade e imaginação elevado, que sem qualquer ajuda consegue idealizar um teatro (falas), escolher as personagens e por fim apresentar o teatro aos restantes elementos do grupo, sem qualquer tipo de inibição. Para reforçar este domínio, o DEB (1997, p. 60), afirma que o jogo simbólico “É uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes” .

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente à localização no espaço e no tempo, as crianças identificam o local onde se encontram (ex. sala de atividades e casa). As crianças reconhecem a estrutura de uma planta, reconhecem as unidades de tempo básicas como o dia, a noite e as estações do ano. No entanto é de sublinhar que algumas crianças com 4 e 5 anos tem dificuldade em expressar o dia da semana em que estamos, sendo necessário por vezes recorrer à lenga-lenga dos dias da semana para eles se situarem. No que diz respeito ao subdomínio do ambiente natural e social, as crianças identificam a os estados do tempo e justificam a sua opinião corretamente, identificam também as diferentes partes do seu corpo bem como o reconhecimento da sua identidade sexual. No domínio do dinamismo das Inter -Relações Natural Social, as crianças revelam preocupação com o meio ambiente, bem como a sua preservação. Reconhecem os ecopontos e o que devem colocar em cada um deles. As crianças do grupo reconhecem ainda regras de uma boa higiene pessoal e realizam-na quando se encontram no Jardim de Infância. Identificam também o comportamento de determinados materiais face à presença de um íman. Tem algumas noções do revestimento e da locomoção de vários animais. Na perspetiva do DEB (1997), nas crianças desenvolve-se uma curiosidade natural em compreender o mundo que a rodeia no sentido de dar sentido aos fenómenos que ocorrem no dia a dia.

## 1.5. Implicações e limitações do contexto

No que concerne às limitações existentes no Jardim de Infância onde decorreu a PES II, é possível constatar que, na medida em que esta prática se ia desenvolvendo, fomos debatendo com algumas limitações.

As limitações a que nos referimos acima estão relacionadas com 2 aspetos fulcrais. O primeiro corresponde ao ginásio (figura 19). O ginásio que o Jardim possui, apesar de ter material diversificado para a realização de atividades relacionadas com a Expressão Motora, a área do mesmo é consideravelmente reduzida. De facto, a área reduzida deste por vezes não permitiu a realização de determinadas atividades que certamente iriam estimular e permitir à criança o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras. O motivo de o ginásio ser pequeno não permitia a realização de determinados jogos em grande grupo, como corridas, até porque se as realizassem iria certamente acontecer determinados episódios de pequenos acidentes. Apesar de o ginásio da escola primária ser mais amplo, e ter mais espaço para o grupo desenvolver determinadas atividades, em termos de acústica, não era o mais adequado, e a interação entre as estagiárias e as crianças não é a melhor devida à anomalia acima descrita.



Figura 19 - Ginásio do JI

O segundo aspeto que acima foi focado está relacionado com a sala de atividades. A sala, de facto, tem dimensões adequadas para o bem-estar da criança, no entanto e devido ao trabalho diário das crianças, por vezes são escassos os espaços para afixar determinados materiais, sejam eles realizados pelas crianças ou então trazidos pelas estagiárias para as crianças posteriormente explorarem, tal como é

evidenciado na figura 20. Uma vez que a sala se encontra bem apetrechada, não só em termos de materiais mas também a nível de áreas de trabalho, por vezes é impossível a criação de novas áreas na sala de atividades.



**Figura 20 - Paredes da sala**

A figura 20, acima apresentada, evidencia um material que foi trazido para a sala, para posterior exploração com o grupo, e este teve de ser afixado no quadro preto (giz), que se encontra na sala, por não existir outro espaço para este ser colocado. Este material foi afixado no quadro preto, não só pelo facto de não existir mais nenhum local para este ser colocado, mas também por ser de fácil acesso à criança, em termos de visualização e de exploração, mais concretamente do trabalho de manipulação do material trazido.

## **Parte II**

### **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### **1.1.Contextualização e pertinência do estudo**

Mediante a informação recolhida junto do documento das OCEP'S (Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar) (1997), sobre o assunto do recreio escolar, este frisa que o mesmo é visto como um espaço privilegiado onde as crianças tem a possibilidade de explorar e recrear o espaço e os materiais que se encontram disponíveis. Segundo a mesma fonte acima referida, o espaço exterior, recreio, permite à criança o desenvolvimento e a exploração de determinadas capacidades consideradas educativas, no que concerne à utilização de materiais com características e potencialidades muito próprias. Deste modo se justifica a importância de analisar e posteriormente estudar o comportamento lúdico-motor da criança, neste mesmo espaço, no sentido de se perceber se este espaço permite à criança o desenvolvimento de determinadas habilidades que contribuam para o seu completo desenvolvimento integral.

O art.3 do Decreto-Lei nº 379/97 menciona que o espaço do recreio é também designado por espaço de jogo. Deste modo justifica que o recreio é “uma área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância”.

Nesta linha de análise relativamente à pertinência da utilização do recreio escolar, são vários os investigadores, (Pereira, Neto e Smith, 1997, Condessa, 2009, Ramstetter, Murray & Garner, 2010), e entidades ligadas ao ramo da educação, como a National Association for Sport and Physical Educationa – NASPE (2006), e ao ramo da saúde como o caso da (CDC) Center dor Disease Control and Prevention (2000), corroboram em assumir que que o recreio tem um impacto positivo na criança, no que permite à mesma, despertar comportamentos não só a nível motor, como também social, emocional, cognitivo e estético e ainda torna-se uma mais valia a nível de saúde por parte da criança.

No âmbito do que foi descrito acima, Hohmann e Weikart (1997), tem uma opinião formada sobre este assunto. Ambos sublinham que o recreio não possibilita

apenas o desenvolvimento e a exploração de habilidades motoras, mas também permite à criança o desenvolvimento de outras capacidades, também elas importantes para o desenvolvimento integral da criança, como a interação, a exploração e a observação. Estes autores consideram ainda que o recreio possibilita à criança atividades livres, das quais não podem usufruir em contexto de sala de atividades.

Com base nesta concepção, Ramstetter, Murray e Garner (2010), afirmam que no recreio escolar predominam sobretudo atividades de cariz espontâneo, que para além de promover o bem-estar físico, social e emocional da criança, contribuí também para o seu enriquecimento escolar e académico. Estes autores reforçam ainda a ideia de que as brincadeiras e os jogos que são concretizados no espaço do recreio permitem às crianças o desenvolvimento da comunicação bem como algumas componentes que lhe estão associadas como a cooperação, a partilha, a negociação e a resolução de problemas.

Na tentativa de reforçar a alteração do espaço do recreio, surge a opinião de Colabianchi, Kinsella, Coulton e Moore (2009), que redigem que a melhoria deste espaço pode acarretar mais-valias ao público, que dele usufruí, uma vez que os espaços do recreio que são recetivos às mudanças e que por isso se tornam mais apelativos, acabam por cativar as crianças à realização de atividades no exterior.

Segundo os pressupostos acima referidos, no decorrer da prática profissional emergiu um projeto de intervenção, sendo o objetivo primordial do mesmo o enriquecimento lúdico-motor do espaço do recreio relvado. Este espaço estava completamente desaproveitado apenas com um relvado e algumas árvores que fazem sombra e com nulos materiais que promovessem a atividade lúdico-motora. No decorrer da observação inicial do espaço, surgiu uma reflexão bastante pertinente acerca da intervenção neste espaço, ou seja quais os materiais que iam ser implementados, no sentido de dar uma “nova vida” ao recreio relvado do Jardim de Infância, no sentido de proporcionar às crianças as mais variadas habilidades motoras que neste espaço eram nulas.

## **1.2. Questões de investigação**

Na tentativa de enriquecer o espaço do recreio relvado, foi colocada a seguinte questão de investigação: “De que forma, a intervenção no espaço do recreio e a introdução de diversificados materiais promove novos comportamentos e permite o desenvolvimento lúdico-motor nas crianças?”

Desta forma, a questão de investigação fez emergir outras questões que lhe estão subjacentes, tais como:

- i. De que forma, as atividades lúdico-motoras realizadas no espaço do recreio escolar, antes e depois da intervenção, são percebidas pelas crianças?
- ii. Que tipo de comportamento lúdico-motor ativo e socializador por parte das crianças, foi sentido, após o espaço do recreio ter sido remodelado e enriquecido?
- iii. Quais as diferenças de atividades lúdico-motoras entre crianças do género feminino e masculino?

## **1.3. Objetivos de investigação**

Com base nas questões subjacentes à questão de investigação, redigiram-se os seguintes objetivos:

- i. Identificar e descrever o comportamento motor das crianças, antes e após a intervenção;
- ii. Comparar o comportamento lúdico-motor das crianças em função do género;
- iii. Identificar as preferências lúdicas da criança, a nível do recreio escolar;
- iv. Compreender a percepção das crianças relativamente ao espaço do recreio escolar, realizada em dois momentos: o antes e o depois;
- v. Constatar os equipamentos do recreio mais solicitado pelas crianças através dos registos gráficos.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. A criança, o jogo e a atividade lúdica**

O Referencial Curricular Nacional (1998), sobre a educação infantil, ressalva que o desenvolvimento da criança, a todos os níveis, acontece através da atividade lúdica. Neste sentido, esta mesma organização, refere vivamente a necessidade que a criança tem de brincar, como forma de crescer e de jogar como meio estável entre ela e o mundo que a rodeia.

Em forma de concordância com a organização acima referida, surge a informação de Piaget (1971), em que este refere que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ou seja ela (criança) precisa brincar para crescer.

Segundo a UNICEF (1989), qualquer criança tem o direito de participar bem como realizar jogos ou atividades destinadas à sua faixa etária bem como a sua participação, livre e espontânea, no desenrolar de atividades sejam elas de natureza cultural ou artística.

Kishimoto (1994, p. 68) refere que “o brincar é muito importante no desenvolvimento da criança, sendo também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala. O brincar auxilia a criança na aprendizagem da fala, uma vez que esta tenta exprimir em palavras tudo o que vai no seu pensamento durante a ação lúdica”.

Para Santos (2000), o desenvolvimento da atividade lúdica na criança veio revelar-se um meio facilitador e promotor de qualquer tipo de aprendizagem, permitindo assim o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, bem como a promoção de situações de socialização, de comunicação e ainda de construção de conhecimento.

No que concerne à atividade lúdica, Pessanha (2001), refere que esta surge como uma manifestação da criança livre e espontânea do comportamento e desenvolvimento de qualquer ser humano. Na educação infantil, e segundo este autor, o jogo facilita o desenvolvimento de aspetos funcionais sendo este um excelente meio promotor de socialização. O mesmo autor sublinha ainda que o desenvolvimento da criança se desenrola sobre três fases distintas, sendo que a primeira fase se intitula por

a Auto-esfera, funcionando a atividade lúdica como meio de descoberta e exploração estabelecendo assim as primeiras relações com o mundo, a segunda como Micro-esfera, caracterizada pelo tipo de atividades lúdicas em que a criança se desenvolve aquando a utilização e ao manuseamento de determinados objetos, procurando assim as suas características e funções e por último a Macro - esfera, uma fase em que a criança revela um à vontade com aqueles que a rodeiam, facilitando assim o envolvimento social, estabelecendo assim uma concordância entre as suas vivências e o meio.

Para Chateau (1987) o jogo é uma componente essencial e deve estar presente em qualquer etapa da vida, dando extrema importância à etapa de educação infantil. Este autor enfatiza a necessidade de que qualquer profissional de educação deve tirar o melhor partido da palavra jogo. Mediante a sua teoria, o mesmo autor revela que o jogo não deve ser encarado como uma atividade exclusiva em que o seu objetivo seja o puro divertimento da criança, mas sim encarar este como uma metodologia de trabalho e como uma ferramenta útil e eficaz no que concerne a atividades de cariz lúdico e educativo. Silveira e Cunha (2014), sublinham que o jogo se enquadra numa ação estritamente delimitada no que concerne ao lugar onde ocorre e ao tempo ou duração em que este acontece. Ambos concordam que o jogo, numa primeira fase ocorre como um momento de ludicidade (espontâneo e livre), mas mediante o teor do jogo, e dentro dos termos admitidos pode referir-se que esta atividade progride para uma atividade mais competitiva. Brincar e jogar, fazendo parte do mundo da criança. Não é apenas um direito mas também uma necessidade da própria criança nos seus primeiros anos de vida. O facto de a criança brincar e jogar irá permitir à mesma a descoberta da sua essência que certamente irá contribuir para a sua formação no que concerne ao campo do desenvolvimento cultural e social. A designação da palavra brincar está intrinsecamente ligada ao enriquecimento cultural, uma vez que a cultura se constrói através da liberdade criativa, sem que haja uma imposição para tal.

A atividade lúdica é o meio pelo qual a criança evidencia determinados sentimentos, como a alegria, a raiva, o ciúme, a relação com os outros no trabalho em grupo, permitindo assim o desenvolvimento global da mesma, no sentido de contrapor a interação versus competição, uma vez que a partir de uma certa altura, a atividade

lúdica/jogo passa de um momento de ludicidade para um momento competitivo. É uma consequência do crescimento das crianças (Martinez, 2006).

Para Almeida (2008), a atividade lúdica está relacionada com um conjunto de características, que segundo o mesmo, permitem aos participantes, que da atividade usufruem, neste caso as crianças, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de determinadas componentes que desta atividade fazem parte como a satisfação, a comunicação, a criatividade, a competência motriz, a convivência intercultural, a convivência interpessoal, a pró-atividade e por fim a integração e a inclusão de todas as crianças.

Em contrapartida, Caillois (1990), caracteriza o jogo como “uma atividade delimitada, redigindo que este contém tempo, espaço e limite pré-estabelecidos” (p. 29). Sobre a natureza desta atividade, o mesmo autor afirma que o jogo é considerado como uma atividade incerta, na medida em que o seu resultado final é casual e muitas vezes desconhecidos para aqueles que usufruem desta atividade, como uma atividade regulamentada, uma vez que a palavra jogo por si só implica a existência de regras implícitas pelo próprio jogo, e por fim encara o jogo como uma atividade fictícia, no sentido de este não se tratar de uma realidade próxima à criança, tratando-se assim de um contexto próximo à simulação.

Por sua vez Guedes (1995), assume que o jogo é sem dúvida alguma uma prioridade da criança, e que gerido da melhor forma permite à criança o seu desenvolvimento íntegro e integrado do seu corpo, bem como o aumento da sua capacidade de inteligência e no estabelecimento das suas relações afetivas. Paraphraseando Guedes (1995) este esclarece que “O jogar e o brincar constituem uma das formas mais comuns do comportamento durante a infância” (p. 69).

Segundo Abramowicz e Wajskop (1995, p. 56), “brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa”. Já Corsano (2002), na análise feita à ludicidade da criança, sublinha que o modo como as brincadeiras das crianças são realizadas, contribuem para o pleno desenvolvimento das mesmas, na medida em que é através do carácter lúdico, que as crianças interagem, socializam, adquirem e partilham competências.

Para Freire (1997, p. 75), “o jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica”.

No jogo estão envolvidas diversas categorias mas aquela que mais se destaca aquando o seu desenrolar é a ludicidade que este tem na criança.

Segundo Mota e Rodrigues (1999), citado por Sallis (1997), brincar e jogar são manifestações motoras, originadas pelo prazer do ato de brincar, que conduzem à reflexão da importância que o movimento tem para a criança, de forma intrínseca. São consideradas atividades fundamentais e pertinentes na vida da criança, sendo as mesmas realizadas de forma livre e espontânea.

Na teoria de Neto (2000) o jogo é assumido como um direito e como uma necessidade. Dentro deste panorama o mesmo autor refere que o jogo não deve ser colocado à criança como uma imposição ou obrigação, mas sim como uma atividade lúdica, na tentativa de permitir à criança a descoberta de determinadas capacidades inatas ao ser humano como a autonomia e a segurança.

Neto (2001), e após realizadas várias investigações acerca do importância do jogo no desenvolvimento da criança, apresenta as seguintes conclusões alusivas à pertinência do seu estudo e refere que: a) O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação; b) Em sequência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais; c) A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas; d) A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para a criança, e de criança para criança; e) Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo;

Bulut e Yilmaz (2008), revelam que o jogo associado à brincadeira é uma componente fundamental na vida da criança e por isso, o facto de esta componente fazer parte integrante da vida da mesma, contribuí para o seu desenvolvimento físico social e mental. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2008) refere que é a através das interações que as crianças vão adquirindo aprendizagens, quer seja com a utilização de materiais convencionais ou não convencionais.

Sabe-se que para Gallahue e Ozmun (2005), a escola, ou qualquer outra instituição que acolhe a criança, é um lugar promotor da maior parte das aprendizagens motoras dos mais pequenos, e que a atividade lúdica/brincar é uma das componentes que mais salvaguardam este tipo de aprendizagens.

O ato de brincar corresponde a uma atividade típica e muito frequente durante o período da infância, em que o envolvimento da criança no mesmo ato, permite à mesma um melhor autoconhecimento de si mesma bem como a do mundo que a rodeia, permitindo-lhe assim um pleno e harmonioso desenvolvimento infantil. Deste modo se justifica a necessidade de compreender o papel do jogo na vida da criança, sendo que esta atividade é imprescindível na vida das mesmas, uma vez que estas o praticam como sendo uma atividade livre fruto das suas vontades e vivências culturais (Silveira & Cunha, 2014).

## **2.2. O recreio escolar como espaço lúdico e educativo: a sua importância**

Segundo as OCEPE (1997), o recreio é definido como um espaço educativo na medida em que este pode e deve proporcionar momentos educativos intencionais. Este é um local privilegiado na medida em que as crianças, podem usufruir da sua dupla função: explorar e recriar.

De acordo com Lopes (1988), o recreio escolar é um espaço de interações que facilitam o desenvolvimento de quem dele usufrui, uma vez que a criança ao jogar e ao relacionar-se com os outros, a mesma reflete o seu comportamento e posteriormente o seu envolvimento que certamente terá influencia na experiências diárias aquando a realização de atividades neste tipo de espaços.

Pellegrini e Smith (1993), vêm ressaltar a perspectiva de Lopes (2006), quando afirmam que o recreio escolar é um momento de pausa, mais promenorizadamente um momento de atividades realizadas ao ar livre, mediante as condições atmosféricas que se fazem sentir sendo que por vezes estas não permitem que a criança explore o mesmo. Pellegrini (1995), reafirma ainda que o recreio é considerado um tempo livre que a criança tem ao seu dispor, onde esta realiza as suas brincadeiras com quem deseja, sem que haja uma intervenção direta do adulto. Para este mesmo autor, o facto de a criança usufruir deste espaço, irá certamente ter impactos favoráveis no desenvolvimento da criança quer a nível educacional como cognitivo e social através do contacto e das relações que esta estabelece com os pares e com o meio.

Jarret (2003), acerca do recreio, afirma que este é muitas vezes o único espaço em que a criança tem a oportunidade de conviver em grupo com outras crianças de faixas etárias distintas que certamente beneficiam aquelas crianças que por vezes não tem esta oportunidade e passam muito do seu tempo livre resguardadas em casa.

Para Lopes (2006), a palavra recreio tem como base dois significados distintos: o espaço e o tempo. O espaço sendo este o local onde a criança recria e desenvolve as suas atividades de forma espontânea e o tempo como momento de intervalo ou seja pausa nas atividades. O termo recreio é entendido como um tempo que é caracterizado como um intervalo, tal como foi referido acima, uma vez que este intervalo se interpela como uma pausa com tempo limitado. Durante este período de tempo o

corpo docente não intervem de forma direto, sendo este momento dedicado especialmente à criança.

O recreio escolar, segundo Barros, Silver e Stein (2009), é um espaço motivador, onde as crianças exploram e realizam atividades de exploração do jogo livre, ou seja sem que lhes sejam impostas qualquer tipo de atividades, sendo que esta exploração permite à criança ver as suas capacidades de imaginação e criatividade a serem desenvolvidas. Os mesmos autores sublinham que o facto de o recreio escolar ser um lugar propício à realização de jogos livres, permitem à criança a construção e posteriormente a organização dos seus próprios jogos, e conseqüentemente a criação das suas regras, sendo que isto lhes permite a aprendizagem de múltiplas habilidades para a resolução de problemas quando estes lhes surgirem.

Mediante a teoria Frost, citado por Marques (2000), os recreios escolares devem acima de tudo desenvolver determinadas competências que futuramente se venham a revelar em cada criança que usufrua do mesmo. Deste modo o autor referido afirma que o recreio deve: a) Incentivar a situações de jogo, uma vez que este é um benéfico meio para o desenvolvimento da criança, que mediante a sua qualidade permitem à mesma desenvolver a intensidade e aumentar os comportamentos da criança perante a situação de jogo, ou seja a criança assume um comportamento distinto mediante a natureza do jogo; b) Proporcionar atividades relacionadas com os 5 sentidos, uma vez que o recreio é um espaço onde existe uma grande variedade de texturas, cores e até formas que se encontram em constante mudança; c) Assegurar e satisfazer as necessidades básicas das crianças no que concerne ao desenvolvimento social, físico e cognitivo dando especial atenção a cada faixa etária no sentido de constituir desafios diversos mediante as diversas faixas etárias.

Estes autores referem que o recreio escolar é particularmente a melhor parte que constituem o seu dia a dia, neste caso a melhor parte do dia da escola. Deste modo ambos os autores interpelam que a escola tem um papel pertinente na perspectiva de desenvolvimento social de cada criança, desde tenra idade até à idade adulta, uma vez que as situações que ocorrem no recreio podem ou não influenciar comportamentos futuros.

O recreio escolar é considerado como um espaço promotor e potencializador de determinados ideais que facilitam e enriquecem as aprendizagens infantis que as

crianças adquirem desde tenra idade (Bowers & Gabbard, 2000), devendo ser concebido como um dos momentos pertinentes no desenvolvimento global da criança, uma vez que é neste espaço que são realçadas e criadas relações entre pares, as brincadeiras improvisadas, a aprendizagem e o estabelecimento de regras bem como a capacidade para poder tomar decisões (Brockman, Jago & Fox, 2011).

### **2.3. O recreio escolar como meio promotor desenvolvimento motor da criança em contexto de jogo**

O recreio escolar é entendido como um espaço promotor para o desenvolvimento de determinadas habilidades, não só motoras mas também de outras naturezas. Segundo Pereira, Neto e Smith (1997), o recreio escolar apresenta uma vertente educativa desconhecida por muitos. Este sublinha a necessidade de repensar a finalidade que o espaço do recreio apresenta, no sentido de propor um conjunto de atividades, para que as crianças deixem de olhar para este espaço como um lugar promotor de determinadas práticas agressivas.

Segundo o Ministério da Educação (1997), o recreio escolar é entendido como um local potenciador de determinadas aprendizagens, sendo também considerado por estes, um espaço que apresenta características e pontencialidades variadas. As Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (1997, p. 37) revelam que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

Mediante a perspetiva de Gomes, Queirós e Santana (1995), o recreio escolar torna-se um elemento pertinente no que concerne ao desenvolvimento da criança, uma vez que as atividades realizadas neste espaço exterior são distintas daquelas que realizam no interior da instituição, sendo que as atividades realizadas neste mesmo espaço não são delineadas nem planeadas ou seja acontecem de forma livre e espontânea uma vez que as crianças escolhem e realizam as atividades que mais preferem. Neste tipo de espaços as crianças, e segundo os mesmos autores, podem e devem realizar diferentes atividades como brincar com aqueles que chamam de seus amigos ou também podem preferir não realizar qualquer tipo de atividade. Neto (1992) sublinha que o tempo dedicado ao espaço do recreio é imprescindível, tornando-se assim pertinente que a criança o aproveite ao máximo, na medida em que é a partir deste tipo de atividades livres que a criança estimula diversas capacidades, como a da estimulação, sendo que esta não é só destinada à aquisição de comportamentos motores, mas para além disto o reconhecimento do seu próprio corpo bem como no relacionamento com os outros, uma vez que estamos perante um

lugar propício para tal. Perante a mesma teoria encontram-se os autores Burdette e Whitaker (2005), que ressaltam que o espaço do recreio oferece à criança múltiplas oportunidades que permitem à mesma o desenvolvimento da sua atividade física. Ambos referem também que é através do jogo que a criança estabelece os seus padrões motores e que de forma positivista este contribui para o bem-estar da criança quer físico como psicológico, aumentando assim o nível de atenção e concentração da criança que contribuem para uma aprendizagem mais enriquecedora.

Em forma de concordância National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997), o recreio escolar contém múltiplos benefícios que lhe estão subjacentes e que se podem distinguir sobre quatro perspetivas distintas como: a) Desenvolvimento físico, que ocorre quer do resultado da atividade física da criança que ocorre como desgaste da energia que se instala no corpo da mesma quer do desenvolvimento de determinadas habilidades motoras, como resultado dos reflexos psicológicos da criança; b) Desenvolvimento social, que decorre da interação entre os grupos de pares, onde estas crianças vem desenvolvidos determinados comportamentos como da socialização, mas também como momentos de aquisição de competências como a partilha e a cooperação bem como o aumento e alargamento do campo da linguagem quer oral quer escrita; c) Desenvolvimento emocional, que ocorre mediante situações onde sentimentos são manifestados mediante o resultado das interações entre o grupo de pares que de uma forma geral permitem à criança aceitar o outro, ao testar da sua tolerância, ao autocontrolo e a resolução dos seus próprios conflitos que cria com os outros; d) Desenvolvimento cognitivo, que resulta dos comportamentos obtidos mediante situações exploratórias como jogos ou outro tipo de atividades que contribuem para o desenvolvimento de determinados aspetos a nível intelectual.

Vários autores, como Wickstrom (1983), Eckert (1993), Gallaheu e Ozmun (1995), Neto (2001a), referem que é desde tenra idade que a criança se deve empenhar no desenvolvimento de determinadas destrezas motoras. Os autores referidos acima sublinham que as capacidades relacionadas com os movimentos de locomoção, estabilidade e o manuseamento e manipulação de objetos até aos 6 anos de vida de cada criança, funcionando estas, ou não, como uma condicionante motor que auxiliará a criança no conhecimento das suas limitações motoras bem como no

desenvolvimento do esquema corporal. É por volta dos três e os sete anos de idade que as habilidades motoras fundamentais estão em destaque no desenvolvimento motor da criança. Habilidades como correr, saltar, lançar, agarrar, trepar e pontapear.

De um modo geral, o recreio escolar permite à criança o desenvolvimento da motricidade global, promovendo assim o aperfeiçoamento de destrezas como trepar, correr, deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou ao pé-coxinho. Por vezes o desenvolvimento destas habilidades devem fazer-se acompanhar por atividades devidamente estruturadas, planeadas e posteriormente implementadas bem como do equipamento e o material necessário que por vezes estas destrezas implicam (Ministério da Educação, 1997). A inibição motora faz parte da panóplia de actividades que se enquadram no panorama da motricidade global, no sentido de a criança perceber que tem de manter uma postura imóvel e de relaxamento. Em contrapartida, esta mesma fonte, ressalva que o recreio escolar visa também o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a motricidade fina. Motricidade fina esta, que se pode realizar através de jogos em que a criança tenha a possibilidade de lançar e agarrar objetos, como a bola, e ainda jogos que permitam à criança a estimulação e manipulação de objetos, como baldes, carros, cordas, arcos entre outros, alternando as partes do corpo na realização deste tipo de motricidade, mais propriamente mãos ou pés.

Neto e Marques (2004), mais centrados nas brincadeiras no que concerne ao género masculino e feminino, e no sentido de caracterizar o comportamento lúdico-motor deste dois géneros, concluíram que os rapazes tem preferência pelo jogos de futebol, ou seja jogos que envolvam agilidade, enquanto que as raparigas preferem jogos mais calmos, de socialização, características predominantes nos jogos tradicionais como a macaca e o jogo da apanhada.

Perante os estudos de investigação, Lopes (1993), concluiu que as atividades das crianças do género masculino diferem das crianças do género feminino, o que leva o mesmo autor a identificar que o género influencia o tipo de jogos realizados no recreio escolar. Na sua investigação denotou que os jogos realizados pelas raparigas, são jogos de natureza menos ativa, mais de carácter lúdico. Por sua vez, os jogos realizados pelos rapazes estão relacionados com determinadas destrezas físicas, fazendo parte destes a acção e a forma.

## **2.4. Atividade Lúdico-Motora com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

A justificação deste capítulo na fundamentação teórica rege-se pelo simples facto de, ao longo da PES, o meu trabalho de investigação, ter sido realizado com duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Deste modo se justifica a necessidade de por vezes repensar o modo como crianças desta natureza reagem às atividades lúdico-motoras que por vezes são implementadas no decorrer dos projetos. Neste sentido apraz-me referir que a inclusão destas crianças no projeto fez todo o sentido, e que para além do mais foi uma mais-valia, não só para mim, no que concerne ao reconhecimento das aquisições e limitações motoras destas crianças, mas também para eles, no que resultou de um melhor conhecimento do seu corpo bem como no domínio e aquisição de determinadas habilidades motoras.

A Educação Especial rege-se por um conjunto de normas e princípios legais, que constam no documento intitulado de Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento sobre a educação especial, sublinha a extrema importância da integração e inclusão de indivíduos, mais especificamente crianças com NEE quer sejam estas possuidoras de deficiências físicas ou mentais. Dentro desta perspetiva, Costa (1999), defende que a educação inclusiva deve sobretudo ser entendida como um direito de todas as crianças de frequentar a escola da sua área de residência, sendo neutras, os seus problemas ou deficiências que estas crianças sejam portadoras.

O Documento do Conselho Nacional de Educação de Portugal (1999), corrobora a ideia de que a integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola”(p.28).

Vários autores revelam que o facto de qualquer criança pertencer e estar inserida numa comunidade educativa, e de realizar o ato de brincar durante os primeiros anos da sua vida infantil, acarreta inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano da mesma, quer a nível da estruturação do cérebro, da capacidade física e motora, da resolução dos problemas, da socialização e da construção da imagem de si próprio bem como o estabelecimento do controlo emocional e da capacidade criativa (Neto 1998; Condessa 2009).

Perante o que foi redigido acima, apraz-me referir que todas as crianças necessitam de brincar. Brincar, talvez seja um dos momentos mais importantes e indispensáveis na vida de qualquer criança, no sentido de permitir à mesma estabelecer um equilíbrio relativamente ao seu estado físico, emocional e intelectual.

Vigotsky (1998), sublinha a importância que o ato de brincar trás para a criança. O mesmo, redige que o ato de brincar pode permitir a criança com NEE, o seu conhecimento, o desenvolvimento e o estabelecimento de uma comunicação consigo próprio bem como aqueles que o rodeiam.

Mafra (2008) refere que o brincar de uma criança que seja portadora de determinadas necessidades especiais, não é diferente de uma criança que não possua dificuldades deste nível. Pode certamente, e segundo a mesma autora, ocorrer, o que por vezes é notável, uma carência no desenvolvimento motor e cognitivo, no entanto carece de atividades lúdicas no decorrer da sua vida infantil.

## **2.5. Idealização e organização lúdico-motora do recreio escolar**

De acordo com o Despacho – Conjunto nº 258/97 de 21 de agosto, no espaço exterior concebido como recreio devem estar subjacentes as condições de segurança que este local deve assegurar, deve conter também uma caixa da areia, estruturas que permitam à criança desenvolver determinadas destrezas como subir, trepar, suspender e escorregar. A par disto o recreio deve conter no seu espaço uma área destinada ao jogo livre ou seja sem qualquer tipo de equipamento, sendo necessário que a criança delimite o seu espaço para que não ocorram situações de conflitos com outros pares, no que concerne às suas brincadeiras.

Do que consta no Decreto – Lei n.º 379/97 de 27 de dezembro, o recreio escolar não deve estar localizado em zonas onde a degradação do ambiente seja visível, mais concretamente não deve estar situado em zonas exteriores onde ocorram cargas e descargas de materiais ou produtos, nem em zonas onde estas sejam consideráveis perigosas e que coloquem em causa a segurança da criança, como zonas onde o barulho seja uma constante, funcionando este como um entrave de comunicação. O mesmo Decreto ressalva ainda que o espaço exterior do Jardim de Infância deve contemplar bancos e recipientes para a recolha de resíduos sólidos, bem como iluminação suficiente para a criança realizar os seus jogos, e ainda a existência de uma superfície revestida com material amortecedor, no sentido de reduzir o impacto após algumas lesões.

Mota e Rodrigues (1999), sobre a existência ou criação do espaço do recreio, corroboram da opinião de que a existência de espaços lúdicos é uma condição primária, no sentido de permitir à criança a exploração do seu corpo, aprender a relacionar-se e fundamentalmente aprender a brincar. Os mesmos autores, são ainda da opinião de que os espaços de recreio, são preferencialmente áreas destinadas a atividades lúdicas, onde o caráter lúdico e motor revelam especial atenção, ou seja tem um papel importante, uma vez que enquanto a criança brinca, está automaticamente a testar algumas das suas capacidades motoras, não sendo de algum modo aceitável, colocar em causa a segurança de cada uma das crianças. Dentro deste assunto do recreio escolar, estes autores, redigem que podem ser diversificados os sentimentos e as emoções que são evocados das atividades lúdicas realizadas pelas

crianças neste espaço. Deste modo, Mota e Rodrigues (1999), citado por Ruiz, redigem que é necessário refletir as atividades do recreio. Nesta linha de reflexão são sugeridas três tipos de atividades: a) Atividades psico-motoras: atividades que permitem o conhecimento do corpo e do meio em que estão inseridas, bem como a obtenção e o domínio de determinadas destrezas motoras; b) Atividades sócio-motoras: atividades que envolvem a cooperação, o convívio, o conhecimento e a relação com as outras crianças; c) Atividades ligadas às expressões: atividades que envolvem o jogo simbólico e o jogo dramático;

Neto (1995), sobre a teoria do espaço lúdico, compreende que quanto mais o espaço (recreio) for reversível em tudo aquilo que dele faz parte, mais facilmente a criança se sentirá mais cativada e entusiasmada na realização de atividades do foro lúdico e motor, sendo também o tempo, em que a criança brinca no recreio, mais alargado, evidenciando assim um maior empenho e satisfação na concretização das suas brincadeiras.

Segundo Correia (1989), o espaço do recreio escolar é uma componente em constante mudança, onde a participação da criança nessa mudança é completamente pertinente, no sentido de permitir à criança desenvolver as suas capacidades de imaginação e recriação.

Neto (2001), refere que o espaço do recreio escolar para além de diversas zonas que se possam recriar neste espaço, ressalva a pertinência da criação de uma zona de aparelhos fixos sendo esta área preenchida com determinados aparelhos com formas e tamanhos variados que permitam à criança o desenvolvimento e aquisição de determinadas destrezas motoras consideradas básicas como o equilíbrio, trepar, suspender entre outras, e ainda a junção bem como a combinação destas destrezas classificadas como combinações elementares. Este mesmo autor sugere ainda a criação de mais três áreas de atividades: a) Zona de exploração livre: permitam sobretudo a realização de movimentos globais bem como o manuseamento de materiais portáteis, não importando assim que sejam jogos de pequena ou grande organização; b) Zona “ selvagem”: alusiva à aventura e ao desafio infantil. Corresponde a uma área arborizada, onde seja visível alguma vegetação devidamente cuidada e organizada, contrapondo com vários elementos como areia, terra entre outros; c) Zona de ateliers: espaço delimitado e organizado, onde predominam sobretudo atividades

ligadas às expressões, incorporando atividades de motricidade fina, como o manuseamento de materiais e objetos que esta atividade carece.

Na perspectiva de Flinchum (1981), a introdução dos diferentes equipamentos ou materiais no espaço do recreio, que futuramente contribuem para o jogo, deve permitir à criança o desenvolvimento ou a estimulação de determinadas competências como a coordenação óculo-manual, redigindo o exemplo das bolas e respectivos alvos que devem promover o desenvolvimento das habilidades manipulativas como o agarrar, facultando o exemplo das almofadas de areia. Este mesmo autor, refere que todo o material exposto no espaço do recreio deve oferecer à criança a oportunidade de a mesma explorar os seus estímulos mais concretamente os estímulos sensório-motores. No entanto ressalva ainda que qualquer equipamento ou material devem ser portadores e posteriormente deve causar na criança o impacto desejado como o do movimento.

Por sua vez, Mota e Rodrigues (1999), referem que qualquer tipologia de um espaço lúdico deve ser obedecer a três subgrupos designado por: a) Elementos fixos: contemplando todos os elementos estáticos ou imóveis, sem existir qualquer possibilidade de os deslocar, como o escorrega; b) Elementos semi-móveis: contemplando todos os elementos que carecem de uma parte fixa e uma parte móvel, ou seja uma parte fica imóvel e outra permite uma certa mobilidade, como o baloiço ou balancé; c) Elementos móveis: contemplando todos os elementos não fixos, com a condição de estes serem deslocados ou removidos, como areia, bolas e arcos entre outros. Somente a areia não é um elemento móvel uma vez que esta é um elemento constituinte do espaço, fazendo parte da superfície.

Em suma importa salientar a necessidade de repensar num espaço lúdico-motor, como o recreio, no sentido de permitir à criança um espaço muitas vezes por ela idealizado, proporcionando assim momentos de pura liberdade de exploração num espaço organizado e dinamizador, em que sobretudo permita a descoberta de si própria.

### **3. METODOLOGIA ADOTADA**

No presente capítulo estão evidenciadas as opções de carácter metodológico do estudo bem como a caracterização dos participantes, o desenho do estudo, a apresentação do projeto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados, o protocolo de observação e ainda os procedimentos estatísticos e as fases do estudo (calendarização).

#### **3.1. Opções de carácter metodológico**

No que concerne à metodologia a utilizada, e dada a natureza do problema/questão de investigação e dos objetivos por ele surgidos, consideramos que o método mais apropriado para este estudo seja de natureza mista, uma vez que se pretende numa primeira fase identificar as preferências lúdicas das crianças no que diz respeito às brincadeiras realizadas no espaço do recreio, e numa segunda fase analisar o impacto/utilização de novos equipamentos no comportamento das crianças, não só no desenvolvimento motor, mas também afetivo, emocional e cognitivo. Desta forma considero que este estudo seja de natureza mista sendo que a mesma engloba o método quantitativo e qualitativo. Relativamente ao método qualitativo, este justifica-se pela necessidade de compreender a opinião dos participantes no que diz respeito ao espaço do recreio escolar, antes e após a intervenção. A metodologia de carácter quantitativo é aplicada no sentido de identificar as preferências lúdico-motoras dos participantes face aos novos equipamentos.

Na perspetiva de Creswell (2003), para se considerar que um estudo pertence à categoria de carácter misto é necessário realizar determinados processos. Processos como a recolha, a análise e a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos do mesmo estudo, ou num conjunto de estudos que envolvam o mesmo caso. A ideia central em que o método de natureza mista assenta, corresponde à junção e posteriormente à integração de metodologias quantitativas e qualitativas.

Grenne, Caracelli e Graham (1989), estabelecem 5 aspetos fulcrais que demonstram a importância de uma investigação de carácter misto, são eles: a)

Triângulação: consiste na análise permanente dos resultados obtidos pelo investigador com base na utilização de diferentes meios no mesmo estudo; b) Complementaridade: permite complementar os resultados obtidos no sentido de enriquecer, ilustrar e clarificar os mesmos resultados com o auxílio de outro método de investigação; c) Iniciação: resulta na inclusão de dados que possibilitem a descoberta de incongruências, permitindo assim a construção de novos pensamentos bem como a renovação ou reconstituição das questões de investigação que levaram ao estudo; d) Desenvolvimento: consiste na aplicação de um dos métodos, com base nos resultados obtidos, com a finalidade de estes produzirem informações adicionais, no sentido de estes limitar o método que está a ser adotado; e) Expansão: contribuí para o alargamento do estudo realizado, co base na utilização e aplicação de métodos diversos, que permitem a obtenção de respostas diversificadas à mesma questão de investigação.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), acerca da metologia qualitativa, os investigadores qualitativos assumem que qualquer comportamento humano é sistematicamente influenciado pelo contexto em que o mesmo ocorre, neste caso no local onde decorre o estudo. Também estes referem que à luz da literatura os investigadores caracterizados como qualitativos estabelecem as suas estratégias e procedimentos sendo que estes lhes devem permitir ter em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

De um modo mais global, a metodologia qualitativa recai sobre o estudo de múltiplas realidades sociais e individualmente construídas. Tem como base a compreensão da realidade dos participantes. Dá-se extrema importância ao facto de ser o investigador a recolher os dados do contexto.

Relativamente à metodologia quantitativa, Denzin e Lincoln (2000) parafraseado por Barbosa (2009), referem que este tipo de metodologia apenas se baseia na quantificação dos resultados e no respetivo controlo das suas variáveis. Estes mesmos autores sublinham que o método quantitativo tem como foco principal a medição e relação das variáveis, sendo as amostras o seu principal recurso que lhes permite a análise dos dados bem como o tratamento dos mesmos. Centrando-se neste paradigma é fundamental que o investigador assuma um papel imparcial, estando este capacitado para estudar o problema sem que este seja influenciado pelo investigador,

não recorrendo a um tratamento apenas numa direção mais sim de forma geral, tendo por base a informação recolhida junto de Guba e Lincoln (1994).

O método quantitativo aceita factos sociais, estudando apenas uma realidade única e objetiva. Procura estabelecer relação entre as demais variáveis medíveis, no sentido de anular a subjetividade. Este tipo de metodologia invalida o investigador na medida em que este é substituído por um instrumento de recolha de dados, como as entrevistas. Patton (2002) resume a investigação quantitativa em breves palavras, referindo que, a mesma incorpora medidas e variáveis padronizadas, mais especificamente que envolva números. Neste tipo de metodologia, a recolha de dados rege-se pela utilização de testes/escalas bem como a realização de observações estruturadas (Ribeiro, 2008).

Tendo em conta que o caráter da investigação é de natureza mista, a investigação ação foi o desenho escolhido para o estudo efetuado. O facto de a investigação ser de natureza mista, permite-nos identificar que, face ao problema identificado bem como os objetivos estipulados, estamos num paradigma de investigação ação, no sentido de que este paradigma, e segundo Perez Serrano (1994), implica a diagnóstica de um problema ou problemática, a construção de um plano de ação, mediante o problema identificado, a execução ou implementação do plano de ação construído e por fim e não menos importante, a reflexão e interpretação dos resultados, face ao problema inicialmente identificado.

### 3.2. Caraterização dos Participantes

A realização deste estudo foi efetuada com um grupo heterogéneo de crianças, constituído por 19 elementos, com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos (quadro 5), que frequentam um Jardim de Infância da rede pública, na cidade de Viana do Castelo.

Quadro 5 - Distribuição dos participantes segundo o género.

		N	Percentagem
Género	Masculino	8	42.1%
	Feminino	11	57.9%
	Total	19	100%

Como é evidenciado na tabela, acima representada, as crianças do género masculino correspondem a 42.1 % do grupo total de crianças, sendo que apenas 57.9 % correspondem ao género feminino, evidenciando assim que as crianças do género feminino são mais que as do género masculino. No entanto a diferença é apenas de três crianças. De frisar que duas crianças do sexo masculino são portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que ambas já continham mais de 6 anos, no entanto permaneciam na sala de atividades, no sentido de vir a ser desenvolvidas determinadas capacidades que ainda lhes eram desconhecidas. Sublinho a extrema importância da participação das 19 crianças nas diferentes fases de elaboração do projeto, bem como as crianças com NEE. Todas as crianças à exceção de uma, já frequentavam a instituição no ano anterior.

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido e após o contacto com as crianças bem como com a comunidade educativa, mais concretamente familiares/pais das crianças, foi perceptível que existem famílias que pertencem a meios sócio-económicos variados, sendo que no estudo esta característica foi evidenciada de forma desfasada de criança para criança, mediante o contexto social e económico de cada criança. Por vezes este aspeto é realçado em termos de opinião, relativamente em termos

estéticos, bem como a solicitação de determinadas tarefas que foram pedidas para realizar em casa, e só alguns pais a terem realizado.

Deste modo, o quadro 6, que é apresentado em baixo, evidencia as habilitações dos pais bem como o número de irmãos, uma vez que o nível motor em que a criança está pode ou não ser influenciado pelos pais, no que concerne à profissão que exerce ou as habilitações escolares, ou então aos irmãos que cada criança contém, no sentido das brincadeiras em grupo que se estabelecem com os mesmos.

**Quadro 6 - Distribuição dos participantes segundo as habilitações académicas dos pais e o número de irmãos.**

Participantes	Habilitação dos pais		Número de irmãos
	Pai	Mãe	
MC	12º ano	10º ano	0
QP	Licenciatura	Licenciatura	2
CR	Licenciatura	Licenciatura	1
MO	9º ano	9º ano	1
MM	12º ano	Licenciatura	1
JPR	----	11º ano	1
HR	Licenciatura	Licenciatura	0
JC	Licenciatura	Licenciatura	2
IP	7º ano	8º ano	0
TL	Licenciatura	Licenciatura	2
MC	Licenciatura	Doutoramento	0
EM	9º ano	12º ano	0
DB	Licenciatura	Mestrado	1
JPM	12º ano	Licenciatura	1
EC	12º ano	Licenciatura	1
LS	6º ano	4º ano	2
LF	6º ano	6º ano	1
PS	9º ano	Licenciatura	1
DS	Licenciatura	Licenciatura	1

O quadro 6, acima descrito revela as habilitações dos pais, pai e mãe, bem como o número de irmãos que cada criança tem. Este aspeto foi tido em consideração na medida em que por vezes, determinados aspetos, como neste caso, podem fazer a diferença no estudo de algumas crianças, mais concretamente relacionadas com o

desenvolvimento motor. Por vezes são os próprios pais que influenciam o comportamento motor das crianças através dos jogos e das brincadeiras que estas realizam. De facto estas brincadeiras, podem permitir à criança não só fortalecer os laços de família, mas também desenvolver determinadas competências motoras às quais as crianças vão mais tarde complementando com atividades realizadas no JI, como as brincadeiras que realizam no espaço do recreio.

Não menos importante, e por este motivo se sublinha na tabela, é o número de irmãos que fazem parte do agregado familiar das crianças. É notório que as crianças que contêm irmãos realizam atividades lúdicas mais ativas, mais participadas, mais criativas e dinâmicas, não desfazendo que é visível que as crianças que contêm irmãos, conseguem mais facilmente chegar a um acordo na brincadeira ou jogo que querem realizar. Deste modo, considero importantes estes aspetos evidenciados na tabela, porque de facto permitem observar o comportamento da criança mediante as suas vivências familiares ou meio social onde estão inseridas.

Tendo em conta que a instituição é frequentada por crianças de diferentes meios socio-económicos, na amostra que acima foi descrita, existem crianças que realizam determinadas atividades que não estão, de todo, incorporadas no âmbito letivo, ou seja complementares à instituição, que influenciam, pela positiva, o comportamento motor da criança. Este é também um aspeto que foi considerado pertinente constar no presente estudo, no sentido que o facto de a criança realizar atividades, permitem às mesmas o desenvolvimento de determinadas destrezas motoras, acabando estas por influenciar o comportamento motor da criança em contexto do recreio.

O quadro 7, evidencia algumas atividades fora do âmbito letivo que as crianças, com que foi efetuado o estudo, realizam.

**Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo as atividades realizadas fora do âmbito letivo.**

<b>Atividades</b>	<b>Amostras</b>
<b>Balé</b>	MS; MM;
<b>Piscina</b>	MS; MM; EC; JC; TL

Tomando como princípio o quadro 8, é possível analisar que apenas 5 crianças, com quem foi desenvolvido o projeto de investigação, realizam atividades extra

curriculares. As atividades realizadas são: o Balé, realizado por duas crianças do género feminino, e a Piscina que é realizado por 5 crianças, sendo que duas delas também praticam balé. A atividade da Piscina é realizada maioritariamente por crianças do género feminino, no entanto contamos com a presença de duas crianças do género masculino na realização desta atividade.

### 3.3. Descrição do espaço de intervenção

Como já havia referido ao longo desta dissertação, o projeto emergiu baseado numa necessidade urgente que desta instituição carenciava. Espaço este que se encontra por detrás do edifício do Jardim de Infância e da escolado 1º CEB (Ciclo de Ensino Básico). A figura 21, que é apresentada corresponde à parte da frente da instituição e a figura 22 à parte de trás. Parte esta onde decorreu a intervenção e onde eram nulas as atividades lúdicas para as crianças que desta instituição faziam parte.



Figura 21 - Parte da frente



Figura 22 - Parte de trás.

Como é possível analisar, e de forma a tornar verídico aquilo que foi redigido acima, o espaço correspondente à parte da frente do JI, contém um parque infantil onde as crianças podem de alguma forma estimular e desenvolver determinadas habilidades motoras. Já a parte de trás do edifício não o podemos descrever como o da parte da frente. É um espaço verde, com grandes árvores de sombra, um espaço muito amplo e aconselhado para as crianças mas que se encontrava completamente desaproveitado. Quando nos referimos que este espaço é aconselhado para as crianças, referimo-nos aos dias em que a temperatura é elevada, e devido à vegetação deste espaço, mais concretamente às árvores de sombra, esta podia ser uma alternativa a estes dias em que a exposição ao sol é completamente nula. Deste modo considera-se um espaço eleição nos dias de temperatura elevada. Com base no propósito acima referido, foi executado um conjunto de materiais, que posteriormente levaram à execução de atividades lúdicas, passando a ser este um espaço de requisição pelas crianças em qualquer horário de recreio.

### 3.4. Descrição do projeto de intervenção

Para a realização deste projeto, foi necessário efetuar um pedido formal à Câmara Municipal de Viana do Castelo, assim como uma autorização por parte dos Encarregados de Educação, no sentido de permitir que os seus educandos participassem no projeto e os autorizassem a serem filmados (anexo I), e ainda um convite a apelar a participação dos pais (anexo II), juntamente com os seus educandos, na construção e pinturas dos materiais que foram montados no espaço do recreio relvado.

O trabalho realizado em volta do projeto de intervenção da PES II, iniciaram em meados de março, e terminaram no princípio de junho de 2015. Todos os dias que contemplaram a PES II, foram realizadas atividades para a intervenção deste espaço. Não menos importante de referir que a construção e pintura dos jogos no espaço do recreio relvado, com o envolvimento da comunidade (figura 23), correspondeu a um sábado, mais concretamente no dia 23 de maio deste mesmo ano, no horário entre as 9:30 e a 13 horas. Neste dia, foi apresentado aos pais um Powerpoint (anexo III), com os materiais que iam ser construídos no recreio, bem como a ajuda necessária que era preciso por parte destes.



Figura 23 - Participação da comunidade educativa

Aquando a idealização deste projeto, procuramos arrecadar todo o material necessário, principalmente recorrendo a material reutilizável, como pneus, tintas, garafas de plástico entre outros.

Mediante a observação da área que este espaço continha, foram planeados a construção de 11 estruturas lúdicas que permitiam a estimulação do comportamento motor das crianças, estando as mesmas adequadas à sua faixa etária.

Como já havia referido, o projeto visou o enriquecimento do espaço relvado com a implementação de atividades lúdico-motoras, tendo em conta algumas das necessidades das crianças. Não menos importante de realçar, que as crianças participaram ativamente no projeto, não sendo imposta qualquer tipo de atividade nem em momento algum, alguma criança se recusou ou impôs a realização de alguma atividade por mim imposta. Foi totalmente livre e espontânea a participação das crianças, daí a implementação do projeto desde a fase final até à construção da maquete, ter sido um sucesso.

Deste modo, e como forma de provar aquilo que acima foi redigido, segue-se a apresentação bem como a descrição dos jogos/estruturas lúdico-motoras que deram origem ao projeto “Está na hora do recreio”.

1) Jogo lúdico-motor - **Circuito Pneu em Pé** e pneus dorminhocos



Figura 24 - Pneu em pé

Materiais:

- I. Pneus: grandes e pequenos;
- II. Pincéis;

III. Tintas de cor variadas;

Objetivos:

- i. Estimular diferentes formas de locomoção: corrida, ao pé-coxinho e a pés juntos;
- ii. Estimular a lateralidade: direito e esquerdo;
- iii. Estimular a capacidade de saltar;
- iv. Promover o equilíbrio dinâmico;
- v. Promover a concentração e atenção através do estímulo visual;

1) **Jogo lúdico-motor - Circuito Pneus em Pé e pneus dorminhocos**



Figura 25 - Pneus dorminhocos

Materiais:

- I. Pneus: grandes e pequenos;
- II. Pincéis;
- III. Tintas de cor variadas;

Objetivos:

- i. Estimular a capacidade de saltar a pés-juntos;
- ii. Promover o equilíbrio dinâmico;
- iii. Reconhecer as cores.

### Descrição:

O material utilizado neste jogo são pneus. Os pneus estarão dispostos na forma vertical e na forma horizontal. Os pneus que se encontram na forma vertical terão como nome os pneus em pé, os pneus que se encontram sobre a forma horizontal terão como nome pneus dorminhocos. A disposição do circuito terá a ordem acima indicada. Aos jogadores será dada a indicação para se dispersarem no espaço do recreio. Nas costas de cada jogador será colocada uma imagem de um animal. Ao sinal do apito as crianças executam o movimento de corrida. Ao ouvirem o sinal do apito pela segunda vez os jogadores ficam imobilizados, e ao mesmo tempo a estagiária levanta a imagem do animal que terá de percorrer o circuito, sendo que o jogador que tenha o animal indicado, terá de contornar os pneus pelo seu lado direito e pelo seu lado esquerdo, que se encontram sobre a forma vertical, sem os derrubar e posteriormente terá de passar pelos pneus dorminhocos, executando determinadas habilidades de salto como por exemplo: salto a pé coxinho e salto a pés juntos. Após o jogador realizar o circuito, o jogo reinicia. Será dada a oportunidade aos jogadores de serem eles a dar a ordem do animal que querem ver a realizar o percurso.

### 2) Jogo lúdico-motor: **Tartaruga e as formas geométricas**



Figura 26 - Tartaruga e as formas geométricas

### Materias:

- I. Pneu;
- II. Placas de borracha;

- III. Marcas visuais nas placas: formas geométricas: triângulo, retângulo, círculo e quadrado;

Objetivos:

- i. Estimular habilidades de locomoção: corrida;
- ii. Reconhecer as 4 figuras geométricas;
- iii. Saltar segundo um critério;
- iv. Identificar as cores;
- v. Promover a interação grupal, na escolha de um elemento do grupo para ser a “tartaruga”.

Descrição:

Este material é construído através de um pneu decorado como se fosse uma tartaruga. No pneu, e à volta do pneu estão colocadas diversas formas geométricas, como quadrado, retângulo, triângulo, círculo, as figuras geométricas mais comuns e conhecidas pelas crianças.

Uma criança encontra-se dentro da tartaruga e terá uma carapaça para identificar que aquela é a tartaruga chefe e vai dar ordens. Os restantes jogadores, correm livremente pelo ginásio. Ao sinal da tartaruga, neste caso criança, os jogadores ficam imobilizadas à espera da indicação da tartaruga relativamente à figura geométrica que esta pretende que encontrem. Após o jogador encontrar a figura geométrica pretendida, a chefe ou o chefe tartaruga irá indicar uma ordem para que o jogador que encontrou execute a ordem utilizando algumas partes do corpo, como por exemplo: Tocar com a mão direita na figura; tocar com a mão esquerda; Tocar com a cabeça; Tocar com o nariz;

O primeiro a cumprir a ordem será o chefe tartaruga e o jogo recomeça.

Neste jogo utilizar-se-á a seguinte canção para identificar a figura geométrica: “ Tartaruga, tartaruginha que figura geométrica queres que encontremos?”.

### 3) Jogo lúdico-motor: **A girafa colorida**



Figura 27 - Girafa colorida

#### Materiais:

- I. Pneu com cores de girafa;
- II. Garrafas plásticas coloridas;

#### Objetivos:

- i. Desenvolver habilidades de locomoção: corrida;
- ii. Estimular a capacidade auditiva;
- iii. Reconhecer as cores;
- iv. Conseguir cumprir as ordens da “Girafa”;
- v. Trabalhar a interação/cooperação entre o grupo;
- vi. Promover a velocidade de reação;

#### Descrição:

Pneu em forma de girafa para a realização do jogo. As garrafas afixadas nos pneus contêm várias cores.

De seguida, solicita ao grupo que se disperse livremente, pelo espaço, com uma distância significativa da girafa (pneu colorido com garrafas).

Ao sinal da estagiária, apito, que dará o início ao jogo, as crianças em coro cantam a seguinte música do camaleão: “Girafa, de que cor?”, ao que a girafa responde dizendo uma cor, como por exemplo: “amarelo” ou outra cor qualquer mediante as preferências da criança que executa a personagem da girafa. Após referir, a cor, a girafa vira-se e começa a correr em direção aos jogadores, que dele tentam fugir. Para que não sejam apanhados pela girafa, ou neste caso para escaparem à girafa terão de procurar a garrafa da cor que a girafa proferiu, neste caso amarelo ou outra qualquer escolhida pela girafa. Ao tocar na garrafa cuja cor seja igual aquela que a girafa indicou, os jogadores ficam salvos, sendo que este não as pode caçar. Caso a girafa toque em alguns jogadores antes de estes chegarem/tocarem na garrafa que contém a cor escolhida pela girafa, este, à medida que o jogo se for desenrolando, será a nova girafa. Se por ventura a girafa não conseguir caçar nenhum jogador, continuará a ser ele a girafa.

#### 4) Jogo lúdico-motor: **Ponte das pegadas**



Figura 28 - Ponte das pegadas

#### Materiais:

- I. Tábuas de madeira;
- II. Marcas visuais nas tábuas: pegadas;

#### Objetivos:

- i. Consolidar capacidade de saltar: pé-coxinho e salto a pés-juntos;
- ii. Promover o equilíbrio dinâmico;
- iii. Desenvolver o trabalho propiocetivo através do salto;

Descrição:

Este jogo pode ser explorado de várias formas. As crianças têm que saltar conforme as marcas das pegadas. Cada criança poderá saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, saltar para trás, andar para trás e andar com os pés cruzados. As crianças têm que se equilibrar e chegar ao fim da linha sem cair. Neste jogo será criada a situação imaginária de que debaixo da ponte andam crocodilos, sendo que se caírem da ponte vão ser “comidos” pelos mesmos.

5) Jogo lúdico-motor: **Macaquinho de chinês**



Figura 29 - Macaquinho de chinês

Materias:

- I. Placas de borracha;
- II. Marcas visuais nas placas:

### Objetivos:

- i. Trabalhar a capacidade de reação motora (inibição motora);
- ii. Promover o equilíbrio dinâmico;

### Descrição:

Um dos jogadores, o “macaquinho de chinês”, coloca-se dentro do pneu, previamente colocado, virado de costas para os restantes jogadores, que se encontram dispostos lado a lado, em cada uma das placas coloridas. O macaquinho de chinês, canta a melodia: “um, dois, três, macaquinho de chinês”. Terminada a pronúncia da melodia acima descrita, o “macaquinho de chinês”, vira-se rapidamente para os restantes jogadores, tentando observar qual deles não consegue executar corretamente a posição estática, ou seja sem se mexer. Caso o “macaquinho de chinês” veja algum dos seus jogadores a mexer-se, expressa a ordem de saltar uma placa para trás. Iniciando assim um novo jogo para este jogador.

### 6) Jogo lúdico-motor: **Caixas com os números e os saquinhos de areia**



Figura 30 - Caixas com os números e com os sacos de areia

### Materiais:

- I. Caixas de madeira numeradas;
- II. Sacos de areia;

### Objetivos:

- i. Estimular o equilíbrio dinâmico;
- ii. Consolidar a capacidade de saltar: saltar ao pé-coxinho;
- iii. Estimular a lateralidade e o esquema corporal;
- iv. Trabalhar o lançamento ao alvo e a presição;
- v. Reconhecer os numerais;

### Descrição:

No jogo do pula pula nas caixinhas, cada criança terá de saltar ao pé-coxinho em cada caixa. Estas caixas para além de estarem pintadas, contém números de 1 a 5, cada caixa tem direito a um saquinho de areia. As crianças iniciam o salto das caixas no número 1 até ao número 5, sendo que após chegar ao número 5, através do salto ao pé-coxinho, terá de rodar, ou seja voltar-se para o jogo e voltar a saltar nas caixas até ao número 1. Este jogo permite às crianças realizar a habilidade do salto ao pé-coxinho, e também questões de lateralidade, sendo que nos números ímpares terão de colocar o pé direito e nos números pares terão de colocar os números pares. Ao iniciar o salto nas caixas e posteriormente voltar ao início permite trabalhar os números por ordem crescente e por ordem decrescente. Numa fase posterior, a cada criança será fornecido um saquinho com areia. A criança terá de escolher um número, de 1 a 5, lançar e acertar como saquinho de areia no número que escolheu, e posteriormente terá de realizar o salto ao pé-coxinho, saltando por cima dos números até chegar à caixa em que contém o saquinho de areia e voltar ao início, neste caso ao número 1.

7) Jogo lúdico-motor: **Marcar golo!**



Figura 31 - Marcar golo

Materiais:

- I. Placa de esferovite com buracos;
- II. Bolas de diferentes tamanhos: pequeno, médio e grande;

Objetivos:

- i. Trabalhar o lançamento ao alvo e a precisão;
- ii. Desenvolver a capacidade óculo-visual;

Descrição:

Uma criança de cada vez tenta lançar a bola e acertar num dos buracos que se encontram na placa de esferovite. À medida que a criança vai acertando nos buracos que se encontram na parte de baixo, passa para o nível seguinte que corresponde em lançar a bola e acertar nos buracos que se encontram na parte de cima.

## 8) Jogo lúdico-motor: **Túnel mágico**



Figura 32 - Túnel mágico

### Material:

- I. Túnel de esponja;
- II. Bolas de pingue-pongue;
- III. Colheres;

### Objetivos:

- i. Exercitar diferentes formas de locomoção como rastejar.
- ii. Estimular o equilíbrio e concentração;

### Descrição:

As crianças correm à volta do túnel de esponja e quando a estagiária pronunciar o nome de uma criança, essa terá de entrar dentro do túnel. Ao entrar dentro do túnel terá de realizar determinadas habilidades como rastejar dentro do túnel e passar no túnel de costas.

Quando sair do túnel a estagiária pede à criança que coloque uma colher na boca com uma bola de pingue-pongue em cima, e terá de percorrer uma determinada distância sem deixar cair a bola de pingue-pongue. Para tornar o jogo mais difícil, e após todos terem passado dentro do túnel, uma primeira vez, quando a estagiária pronunciar o nome da criança, esta terá de entrar no túnel já com a colher e passar no túnel com a bola sem a deixar cair e colocá-la no cesto.

9) Jogo lúdico-motor: **Alvo das letras e dos números: labirinto**



Figura 33 - Alvo dos números e das letras

Materiais:

- I. Marcas visuais na parede: vogais (A, E, I, O e U), e os numerais (1,2,3,4 e 5);
- II. Bolas de ténis cobertas com tecido aderente (velcro);

Objetivos:

- i. Aperfeiçoar a capacidade motora: lançar com precisão;
- ii. Reconhecer as vogais e os numerais;
- iii. Identificar as cores;

Descrição:

Na parede estão desenhados 2 linhas com 5 círculos. A linha de cima contém 5 cores diferentes, sendo que a linha de baixo contém as mesmas cores mas não estão ordenadas pela linha de cima, ou seja as cores são as mesmas mas a posição onde estas se encontram é diferente. Na linha de cima contém as 5 vogais e a linha de baixo contém os números de 1 a 5. Com a ajuda de duas bolas, cada criança terá de lançar uma bola para a linha de cima, sendo que o lançamento para a segunda linha será condicionado pela escolha da primeira linha, ou seja se lançou para a letra A cujo círculo é verde, na linha de baixo terá de acertar no número cujo círculo seja verde também.

Caso a criança não acerte na primeira tentativa, terá novamente oportunidade de lançar.

#### 10) Jogo lúdico-motor: **caixa de areia**



Figura 34 - Caixa de areia

#### Materiais:

- I. Pneu grande;
- II. Areia;
- III. Objetos de praia: baldes, colheres entre outros.

#### Objetivos:

- i. Recrear situações imaginárias;
- ii. Promover a motricidade fina: encher e esvagar os baldes de areia;

#### Descrição:

Neste material, e uma vez que a sua dimensão é reduzida, participam apenas 3 a 4 crianças. Neste material as crianças realizam atividades livres. O pneu contém areia para que a criança possa realizar diversas construções. As crianças terão de se descalçar para entrar no pneu sendo que após terminar a exploração da caixa de areia, terão de se voltar a calçar.

Não menos importante de referir que para além dos jogos que foram devidamente planeados e posteriormente construídos no recreio relvado, e com o

propósito de guardar os materiais que são necessários para a implementação de determinados jogos, foi devidamente pensada uma caixa para guardar “ as coisinhas”, tal como as crianças intitularam. Deste modo a caixa onde foram guardados dos materiais intitula-se de “Caixa com as coisinhas” (figura 35). Como já referi acima, a caixa contém material que permite a execução dos jogos, sem estes os jogos não podem ser realizados, quer dizer poder podem, o objetivo principal do mesmo não é atingido, como as bolas com os diferentes tamanhos e feitios: bola de pingue-pongue, bolas de ténis, bola de futebol, saquinhos de areia e as colheres. A escolha da caixa foi propositada. Esta é uma caixa bastante resistente, o que permite ser reutilizada para outros fins.



Figura 35 - Caixa com as coisinhas

Após a montagem/construção dos materiais, no dia aberto à comunidade (figura 36), ou seja com a participação da comunidade educativa, as crianças, antes da exploração livre e espontânea dos jogos tiveram 3 sessões de motricidade, 1 no ginásio com materiais próximos ao do recreio, e 2 sessões no recreio (exterior), com o simples propósito de as crianças se apropriarem e se familiarizarem com os jogos que no recreio relvado foram devidamente implementados. No anexo IV, encontra-se uma, de muitas, das planificações correspondentes à exploração dos materiais construídos no recreio, uma vez que se tornava um pouco extenso a colocação de todas as planificações.



**Figura 36 - Participação dos Encarregados de Educação**

No final do projeto, para além de elaboramos uma reflexão em formato de vídeo sobre a opinião das crianças no que concerne ao novo espaço do recreio, realizamos/construímos também uma maquete do projeto, onde todas as crianças participaram na mesma, com o objetivo de perceber se as mesmas tinham plena consciência do trabalho que foi construído no recreio relvado. A figura 37 comprova isso mesmo, uma vez que o grupo reproduziu todos os materiais construídos.



**Figura 37 - Maquete do projeto**

Para além do vídeo foram também registadas, através de formato escrito, a opinião da comunidade educativa, nomeadamente, pais, educadores, auxiliares e estagiários, sobre a sua perceção do espaço do recreio. Estes registos encontram-se no anexo V.

### **3.5. Instrumentos de recolha de dados**

Para qualquer tipo de investigação, centrada neste tipo de investigação, que foi descrito ao longo deste estudo, ou para qualquer investigação, é sempre necessário, e não poderia ser de outra forma, logo não se apelidava de investigação, a recolha de informação. Neste sentido De Ketele e Roegiers (1999, p. 17), referem que “a recolha de informação pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

A recolha de informação corresponde às diversas técnicas e meios que vão permitir recolher dados à medida que a investigação vai decorrendo. Relativamente aos instrumentos de investigação utilizados neste estudo dizem respeito aos questionários e à observação. Dentro desta perspetiva, as estratégias utilizadas face aos instrumentos, nomeadamente ao questionário está subjacente a presença de um entrevistas fechada, apenas com 1 questão, e a observação estruturada. No que concerne aos meios, aqueles que permitiam e neste caso permitiram recolher e analisar informação, corresponde a ficheiros video gravados e fotografias.

#### **3.5.1. Entrevistas**

Numa tentativa de expressar a importância das entrevistas, que foi uma das técnicas escolhida para a recolha de dados, e segundo Bodgan e Biklen (1994), a realização de uma entrevista pode suscitar duas vias de entendimento. Por um lado são um excelente meio facilitador de recolha de dados, por outro permitem a combinação com outras técnicas como a observação estruturada, a análise de documentos entre outros. Numa linguagem mais comum a entrevista permite sobretudo a recolha de informações ou dados devidamente descritos, que permitam ao investigador reconhecer o pensamento do sujeito, pessoa observada, sobre determinado aspeto daquilo que o rodeia. A utilização desta técnica de investigação acarreta inúmeras vantagens. Nesta perspetiva Valles (1997), menciona as seguintes:

- a) Facilidade e variabilidade informativa, devidamente estruturada no que concerne

àquilo que os atores pronunciam mediante as suas teorias; b) Permite ao investigador, em caso de dúvidas relativamente ao questionado, esclarecer determinados pontos que foram mencionados na entrevista e que de uma forma direta não foram percetíveis para a recolha de dados e c) Potencializa, e numa primeira fase novos pontos de vista e orientações que nos podem remeter a novas questões de investigação, e determina novas estratégias e instrumentos de recolha de dados.

### **3.5.2. Observação estruturada**

A observação estruturada, foi também outra das técnicas utilizadas para a recolha de dados. Neste sentido, esta técnica tornou-se viável, uma vez que, e segundo Afonso (2005), a observação estruturada é uma técnica, considerado pelo mesmo, completamente autêntica, na medida em que a mesma não se centra nos diferentes pontos de vista nem em orientações, tal como acontece nas entrevistas, uma vez que nestas implicam a detenção de opiniões, no sentido de iniciar um processo de juízos de valor mediante aquilo que está a ser questionado. Na maior parte dos casos a observação estruturada tem como finalidade levar o investigador ao preenchimento de grelhas de observação, uma vez que se não fosse este o fim, não se tornava viável a utilização deste instrumento de recolha de dados.

### **3.5.3. Registos de áudio: vídeo e fotografias**

A utilização de registos de áudio, como vídeo e a fotografia, representam uma mais valia quando se pretende analisar o estudo de análise do comportamento motor da criança. Uma mais valia, no sentido de que permitem captar determinados movimentos e ações que por vezes não possível atingir apenas utilizando a observação. Latorre (2003), refere nas suas investigações que a fotografia é por si só um instrumento característico da investigação ação. Refere também que este é um dos instrumentos mais utilizados pelos investigadores, que permitem acima de tudo registar comportamentos de prova humana, sendo também um registo muito viável e com um nível de credibilidade elevado. O mesmo autor defende ainda que o vídeo é também uma ferramenta indispensável, quando procuramos realizar estudos de observação inseridos em contexto naturais. Esta ferramenta permite associar o

movimento ao som, e ainda detetar determinados promenores que por ventura tenham sido anulados durante a observação participante. Neste sentido, tanto o vídeo como a fotografia permitem, sem dúvida alguma o registo de determinados promenores que sem a utilização dos mesmos, seria impensável a sua captação.

### **3.6. Protocolo de observação**

Para a realização do presente estudo que se encontra descrito ao longo desta dissertação, foi necessário recorrer a um protocolo de observação. Protocolo de observação, utilizado por diversos autores, nomeadamente Neto (1985), Pimenta (2000), e Silva e Brito (1997), devidamente adotados para a efetuação de variados estudos mediante a investigação em vigor.

Com base em observações comportamentais iniciais realizadas pelas crianças no espaço do recreio escolar, foi possível adotar, por nós, as categorias comportamentais mediante esse mesmo comportamento. Nesta fase inicial foi ainda testado o local ideal para colocar a câmara de filmar, no sentido de anular a influência e inibição que este material poderia causar no comportamento das crianças. Neste tipo de investigação, recorreu-se a uma observação direta, neste caso de análise focal, sem qualquer tipo de interferência por parte do investigador, através dos registos fotográficos, mais concretamente de registo em formato de vídeo relativamente ao comportamento lúdico – motor das crianças no espaço do recreio. Não menos obstante de referir que cada criança foi filmada em dois períodos, antes e após a intervenção, num espaço de tempo de 5 minutos de forma continuada, até que todas as crianças obtivessem 10 minutos como o tempo total de observação. De referir que as crianças só puderam ser observadas durante 10 minutos por uma razão significativa, que diz respeito ao tempo atmosférico. Por vezes não era possível as crianças se dirigir a este espaço, ou porque o tempo era muito instável, ou porque chovia ou então previa-se que ia chover e as crianças, por motivos de saúde não se dirigiam a este espaço, e por consequência da chuva, nos dias seguintes após chover, as crianças também não se podiam dirigir a este local, porque o pavimento do chão apresenta algumas irregularidades, relativamente ao escoamento de águas, e quando chove, a água não é logo escorrida para as bermas do pavimento, o que resulta em enormes lençóis de água, onde se acumulam alguns resíduos, e mais uma vez por motivos de saúde, as crianças não se dirigiam a este local, que por conseguinte impossibilitavam as tais observações no espaço do recreio.

Terminado o procedimento das filmagens, realizou-se a descodificação do comportamento das crianças. Descodificação que permitiu o preenchimento da ficha

de registo de observação (anexo VI), onde a unidade de medida estipulada foi o segundo.

Numa tentativa de apresentar o protocolo de observação, o mesmo incorpora três dimensões intituladas de:

- a) Descrição do comportamento;
- b) Descrição do movimento;
- c) Aparelho/Jogo Lúdico-Motor.

No que concerne à dimensão comportamental das crianças no espaço do recreio, foram adotadas as seguintes categorias:

- d) Actividade Motora – comportamentos motores realizados pelas crianças de forma moderada ou intensiva envolvendo uma actividade simbólica como o jogo dos polícias e dos ladrões, ou o jogo de regras como jogar futebol, jogar à macaca entre outros;
- e) Isolada: a criança encontra-se sozinha a realizar um jogo ou a explorar um determinado aparelho;
- f) Grupo: a criança realiza um determinado jogo com outras crianças;
- g) Transição: a criança realiza determinados deslocamentos, no sentido de voltar a um lugar para a realização de um outro jogo, como por exemplo transição do jogo da girafa para a ponte das pegadas;
- h) Ajuda: a criança ajuda outra criança na realização de um jogo ou movimento, como o jogo do túnel, onde uma criança auxilia a outra na colocação da colher na boca e da bola na respetiva colher;
- i) Espera: espaços de tempo no qual a criança aguarda pela sua vez para efetuar o jogo, como o caso do jogo do túnel, uma vez que a criança só pode entrar no túnel quando a colher e a bola estiverem disponíveis.
- j) Contemplação: espaço de tempo, em que a criança se encontra imóvel a contemplar os colegas sobre o jogo ou se encontra a decidir o que vai fazer no momento seguinte, como o exemplo de observação do comportamento dos colegas na realização de um jogo;

- k) Interação Verbal: espaço de tempo no qual a criança realiza uma comunicação verbal envolvendo uma ou mais crianças, como o exemplo da exploração de um determinado aparelho a criança comunica com outras crianças;

Relativamente à perspetiva do movimento, e com base nas categorias anteriormente descritas, foram definidas as seguintes categorias:

- l) Movimentos locumotores: consideram-se todos aqueles que implicam mudanças de posição e localização do corpo;
- m) Movimentos posturais: consideram-se todos os movimentos que impliquem a alturação postural da criança sem que haja a necessidade de um deslocamento espacial;
- n) Movimentos manipulativos: consideram-se todos os movimentos que abrangem a manipulação ou o controlo de objetos;

Com base nas categorias de movimento acima redigidas, foram delineadas subcategorias, com o simples objetivo de descrever os padrões motores das crianças no espaço do recreio. Deste modo são apresentadas as seguintes subcategorias de movimento, no quadro 8.

**Quadro 8 - Subcategorias de movimento**

<b>Movimentos locomotores</b>	<b>Movimentos posturais</b>	<b>Movimentos manipulativos</b>
<b>Subcategorias</b>		
<b>Correr</b>	Encostar-se	Agarrar
<b>Parar</b>	De pé	Tocar
<b>Andar</b>	Baixar-se	Arrastar
<b>Pedalar</b>	Balancear-se	Atirar
<b>Rodar</b>	Baloçar	Levantar
<b>Saltar</b>	Inclinar-se	Empurrar
<b>Rolar</b>	Sentar-se	Suspender
<b>Deslizar</b>	Levantar-se	Puxar
<b>Escorregar</b>	Cair	Trepar
<b>Chocar</b>	Equilibrar-se	Sustentar
<b>Subir</b>	Desequilibrar-se	Prender
<b>Descer</b>		Pontapear

A análise das categorias e das subcategorias dos jogos lúdico-motores acima apresentadas, foram delineadas com base nos jogos implementados no espaço do recreio como o jogo: pneus em pé; pneus dorminhocos; jogo da girafa; ponte das pegadas; macaquinho de chinês; caixas dos números e dos saquinhos de areia; marcar golo; túnel mágico; caixa de areia e o alvo das letras e dos números.

### **3.7. Procedimentos estatísticos**

No que concerne ao processo de tratamento dos dados estatísticos, para o efeito do mesmo foi utilizado o programa estatístico SPSS designado por Statistical Package for Social Sciences, versão 23.0 bem como a utilização do programa Excel, versão 2008. A obtenção dos resultados e a sua descrição decorreu através de indicadores de tendência central e dispersão como a média, o desvio-padrão e ainda frequências e percentagens que a estes dados estão subjacentes. Não menos importante de referir que utilizamos o Teste não Paramétrico de Mann-Whitney, no sentido de apurar diferenças comportamentais entre os géneros. Recorremos a este teste porque permite-nos analisar dados cujo número de participantes é reduzido, em comparação com o t-teste. Segundo Pestana e Gageiro (2000), o teste de Mann-Whitney é utilizado no sentido apurar diferenças, neste caso comportamentais, entre duas populações, neste caso no género masculino e feminino. Estes autores referem ainda que este teste permite verificar igualdades comportamentais de dois grupos ou casos distintos. Enquanto que o T.Teste nos fornece indicadores relativamente às médias dos comportamentos das crianças, o Teste não Paramétrico de Mann-Whitney permite comparar a mediana dos comportamentos das crianças, em função do género.

### **3.8. Fases do estudo/ Calendarização**

Para uma melhor organização do trabalho a desenvolver neste estudo, numa primeira fase foi primordial delinear as várias etapas que iriam surgindo, e às quais de forma responsável teria de dar resposta, dentro dos prazos delineados. Este estudo foi realizado entre março de 2015 e novembro de 2015, tal como é evidenciado no quadro 9.

**Quadro 9 - Calendarização / fases do estudo**

<b>Fases do estudo</b>	<b>Calendarização</b>
Início da redação da revisão da literatura; Seleção da Metodologia a utilizar; Pedido de autorização aos Encarregados de Educação; Filmagem das crianças em atividade no espaço do recreio, no período, antes da intervenção:	março de 2015
Introdução dos jogos;	abril de 2015
Construção dos jogos/materiais; Montagem dos jogos no recreio, com a comunidade educativa; Exploração dos jogos introduzidos no recreio;	maio de 2015
Realização da entrevista às crianças relativamente à sua atividade lúdica;	junho de 2015
Filmagem das crianças em atividade no espaço do recreio, no período, depois da intervenção	junho de 2015
Visualização das filmagens Organização e tratamento dos dados estatísticos	julho e agosto de 2015
Finalização da redação da dissertação;	agosto de 2015 a novembro de 2015

#### **4. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

No sentido de estabelecer uma coerência com os resultados estabelecidos, numa primeira fase são evidenciados os dados referentes ao comportamento lúdico motor antes e após a intervenção. A apresentação dos resultados será referida em três fases distintas que se complementam. Numa segunda fase são evidenciados os resultados relativos às preferências lúdicas das crianças no espaço do recreio antes e após a intervenção no espaço do recreio. Por fim e não menos importante a análise e interpretação dos registos gráficos das crianças antes e após a intervenção.

#### **4.1. Comportamento lúdico-motor observado no espaço do recreio antes e após da intervenção**

Com o intuito de classificar ou reorganizar os dados da investigação, mais concretamente no que concerne à idade das crianças do grupo com que foi desenvolvido o estudo de investigação, surge o quadro 10.

**Quadro 10 - Distribuição das crianças pela idade.**

Idades	N	%
4.00	4	21.1 %
5.00	9	47.4%
6.00	5	26.3%
7.00	1	5.3%
Total	19	100.0%

O quadro 10 acima registado, possibilita-nos a seguinte análise: quatro crianças contêm quatro anos, que correspondem a 21.1% do grupo total; nove crianças contêm cinco anos de idade, que por si só correspondem a uma percentagem de 47.4%, ou seja a maior percentagem de crianças; cinco crianças continham seis anos de idade, que corresponde a 26.3% dos participantes do estudo. Apenas existia uma criança com sete anos de idade, sendo que esta criança era a primeira vez que frequentava a instituição, e que correspondia a 5.3% da amostra dos participantes. Podemos verificar que o grupo era constituído maioritariamente por crianças com idades compreendidas

entre os cinco e os seis anos de idade. A análise deste quadro torna-se fundamental pelo simples facto de contextualizar o grupo com quem foi desenvolvido o projeto.

Na tentativa de apresentar os resultados da investigação realizada, surge o quadro 11, onde é evidenciado os indicadores relativamente às categorias do comportamento que permitiu observar as crianças, no total, no espaço do recreio antes e após a intervenção neste mesmo espaço.

**Quadro 11 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento motor, antes e após a intervenção para a amostra total.**

Categorias	Antes	Após
	M ± DP	M ± DP
Atividade motora	197.36 ± 96.08	234.21 ± 48.57
Transição	6.31 ± 18.91	13.68 ± 40.71
Ajuda	7.89 ± 34.41	9.47 ± 34.71
Espera	15.78 ± 68.82	7.89 ± 19.69
Contemplação	30.00 ± 57.44	1.57 ± 3.74
Interação verbal	42.63 ± 79.57	33.15 ± 29.89

De acordo com os dados apresentados acima, é possível afirmar que a intervenção no espaço do recreio, não só promoveu, como alterou o comportamento motor das crianças neste espaço. Esta informação confirma-se aquando a leitura do quadro 11, onde é evidenciado que a atividade motora das crianças aumentou de 197.36 seg. para 234.21 seg. Este aumento deve-se ao facto de os equipamentos que se encontram no espaço modificado, oferecer um leque de atividade motora elevada, bem como o desenvolvimento de atividades lúdicas, que é uma das características principais das atividades das crianças desta faixa etária. Através desta interpretação podemos referir, e tal como afirma Gordon (1981), um recreio bem estruturado e organizado, privilegia o crescimento e o desenvolvimento das crianças, promovendo um comportamento ativo e social das mesmas.

No que concerne às restantes categorias, como na transição, podemos observar que houve de facto um aumento em termos das marcas temporais antes e após. Ou seja aumentou de 6.31 seg. para 13.68 seg. Este aumento ocorre, uma vez que a criança tem ao seu dispor um maior conjunto de jogos, que acabam por despertar um maior interesse, e que sem dúvida alguma os leva a deslocar-se de um jogo para o outro.

Relativamente à categoria de ajuda, podemos verificar que também houve um aumento deste comportamento, sendo que aumentou de 7.98 seg. para 9.47 seg. O aumento desta categoria está, de um modo geral, relacionado com as crianças portadoras de NEE. A oferta de jogos era abundante, que os levava a escolher um jogo para realizar, mas devido à sua instabilidade motora, necessitavam de ajuda para poder desenvolver alguns jogos e conseqüentemente algumas destrezas motoras, que eram simplesmente anuladas no momento antes da intervenção, sendo que o comportamento destas crianças era nulo face à inexistência de jogos que lhes estimulassem tal comportamento motor.

Por conseguinte a categoria intitulada de espera, diminuiu de 17.78 seg. para 7.89 seg. Esta diminuição rege-se pelo aumento dos jogos, que anulam por completo, ou diminuem, o tempo de espera das crianças para a realização de determinado jogo. Como tem uma maior oferta de jogos, em vez de esperar pela sua vez, procura outro jogo e mais tarde vai ao encontro do jogo que inicialmente desejava. Na categoria de comportamento relativo à contemplação verificamos uma diminuição do tempo em segundos de 30.00 seg. para 1.57 seg. Mais uma vez esta diminuição acontece pelo mesmo motivo referido neste mesmo parágrafo, ou seja as crianças permanecem mais tempo em cada atividade, não havendo necessidade de estar a influenciar os colegas para a realização de outro jogo, uma vez que o jogo que está a realizar preenche as suas preferências lúdicas.

Não menos importante de referir a categoria da interação verbal. Nesta categoria constatamos que ocorreu uma diminuição deste comportamento de 42.63 seg. para 33.15. A ocorrência desta diminuição surge pelo simples facto de a criança estar completamente integrada e motivada na atividade/jogo que realiza, que por momentos não necessita tanto de falar com as outras crianças, mas sim dedicar-se à atividade que está a usufruir.

Numa análise global dos resultados apresentados, constatamos que o tempo de atividade motora aumentou, sendo que o aumento desta acabou por influenciar as categorias de transição, espera, ajuda, interação verbal e contemplação, tanto no aumento como na diminuição destes comportamentos face às atividades realizadas. Este aumento e segundo Carvalho, Coelho, Vasconcelos e Barreiros (2013), deve-se ao facto de o recreio escolar permitir à criança um pleno desenvolvimento das suas capacidades, permitir-lhes uma escolha variada relativamente aos jogos e que fundamentalmente seja a criança a escolher o jogo sem que haja uma imposição para tal, bem como a promoção do desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional da criança. No que diz respeito ao género (masculino e feminino), foi também de igual modo importante perceber se o comportamento das crianças se alterou mediante a intervenção realizada no espaço do recreio. O quadro 12 evidencia o tempo médio de ocupação, por categoria de comportamento, nos momentos antes e após a intervenção, sendo a base de análise em função do género.

**Quadro 12 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento motor, antes e após a intervenção por género.**

Categorias	Masculino (N=8)		Feminino (N=11)	
	Antes	Após	Antes	Após
	M±DP	M ±DP	M±DP	M±DP
AtividadeMotora	232,50 ± 103,61	240,25 ± 49,26	171,81 ± 86,00	254,54 ± 38,30
Transição	7,50 ± 21,21	25,00 ± 59,52	5,45 ± 18,09	5,45 ± 18,09
Ajuda	00,00 ± 00,00	22,50 ± 52,77	13,63 ± 45,22	00,00 ± 00,00
Espera	37,50 ± 106,06	7,50 ± 21,21	00,00 ± 00,00	8,18 ± 19,40
Contemplação	7,50 ± 21,21	1,25 ± 3,53	46,36 ± 70,18	1,81 ± 4,04
Interação verbal	15,00 ± 27,77	37,50 ± 31,05	62,72 ± 99,00	30,00 ± 30,00

Com base na informação contida no quadro 12, podemos verificar que a categoria da atividade motora foi a mais realizada no espaço do recreio, o que quer

dizer que foi a atividade com mais tempo dispendido pelas crianças antes e após a intervenção, e curiosamente o tempo dedicado a esta atividade aumentou consecutivamente após a intervenção neste espaço. Ao analisar o conteúdo, de acordo com o quadro apresentado, constatamos que a atividade motora aumenta em ambos os géneros após a intervenção.

Numa análise mais objetiva foi observado que nas restantes categorias, houve consequentemente um aumento e uma diminuição do tempo dispendido nas mesmas, consoante os jogos/atividades que iam sendo desenvolvidos. Constata-se que no momento antes da intervenção as crianças do género masculino optavam por realizar atividades mais relacionadas com a atividade motora e com atividades em que estivesse presente a categoria de ajuda. As crianças do género feminino dedicavam o seu tempo livre a realizar atividades motoras, de ajuda, de contemplação e de interação verbal, o que não se verifica, se compararmos, com as crianças do género masculino. Relativamente ao momento após a intervenção analisamos que o tempo de atividade motora aumenta em ambos os géneros, no entanto nos rapazes a atividade de transição aumenta, mas nas raparigas o tempo dedicado a esta é exatamente igual. Na categoria de ajuda, verifica-se que os rapazes têm um comportamento totalmente diferente do momento antes da intervenção. O facto de o recreio apresentar atividades estimulantes, acaba por permitir aos rapazes a realização de atividades onde possam testar as suas capacidades e limites, mas também atividades que lhes permitam ajudar os outros aquando as suas dificuldades, o que não se verifica com as crianças do género feminino, uma vez que houve uma diminuição do tempo dispendido para esta atividade. No que concerne à categoria intitulada de espera, o comportamento dos rapazes diminuiu após a intervenção, sendo que a oferta dos jogos era bastante atrativa, e se determinado equipamento estivesse ocupado as crianças procuravam outro jogo e mais tarde voltavam ao inicial, o que se constatou com a diminuição do tempo dispendido nesta categoria. Em relação às raparigas, o tempo dedicado a esta categoria aumentou após a intervenção, talvez pelo facto de as raparigas formarem grupos de brincadeira. Como estas tem preferência por realizar atividades em grande grupo, e uma vez que alguns dos jogos requerem algumas regras, como jogar um de cada vez, o tempo de espera aumenta nesta categoria devido ao facto de estas terem de aguardar pela sua vez para jogar, para que o grupo

de brincadeira não se desfaça. Sobre a categoria de contemplação, verificamos que existe uma diminuição de tempo nesta categoria, e em ambos os géneros, na medida em que, como existem variados jogos as crianças não sentem necessidade de explorar um novo jogo, uma vez que aquele que estão a realizar as satisfazem. Como no momento antes, as crianças não tinham ao seu dispor as tais variadas atividades/jogos, passavam, de facto, a maior parte do tempo a planear, paradas, o que iam jogar, sendo que quando davam conta o tempo destinado ao recreio já estava a terminar, sem que elas dessem conta de tal, uma vez que não conseguiam usufruir de uma atividade em concreto, sendo que a inexistência de jogos assim o permitia.

Por fim e não menos importante, temos a categoria da interação verbal. Verifica-se que houve um aumento de tempo dedicado a esta atividade, nos rapazes, mas em relação às raparigas ocorre uma ligeira diminuição. Os rapazes aquando as suas brincadeiras tendem mais a falar com as outras crianças, no sentido de se colocarem uns aos outros mais à prova, ou seja testar os seus limites. Esta categoria vem tornar verídico o aumento no tempo da categoria da ajuda. Como na categoria da ajuda aumentou, na categoria da interação verbal também teria de aumentar, uma vez que para ajudar o outro é necessário oferecer indicações (ato de falar), para que a criança que recebe as indicações, as possa concretizar. Por conseguinte, e tal como redigi acima, verifica-se uma diminuição de tempo nesta categoria, uma vez que as raparigas, dedicam muita da sua atenção ao jogo realizado, e muitas destas atividades, que as mesmas realizavam, implicavam a concentração e o equilíbrio dinâmico, como o macaquinho de chinês e a tartaruga e as formas geométricas. Jogos em que havia sempre um líder, rotativo claro, e era necessário estar atento às ordens dadas pelo mesmo para executarem a atividade corretamente.

Em suma, apraz-nos proferir que os resultados obtidos nas diversas categorias, evidenciam que as atividades implementadas no espaço do recreio, contribuíram para o enriquecimento motor das crianças, o que permitiu uma alteração dos comportamentos das mesmas, uma vez que podemos analisar que ambos os géneros sofreram alterações a este nível motor.

## 4.2. Comportamento social das crianças antes e após a intervenção

No espaço do recreio existem de facto dois comportamentos ligados a duas categorias sociais, em que muitas das vezes se desenrolam as atividades das crianças. As categorias a que me refiro são as atividades realizadas em grupo e as atividades realizadas de forma isolada. Por muito que queiramos esconder a realidade, ainda existem crianças que realizam atividades/brincadeiras de forma isolada, ou porque são excluídas ou porque simplesmente preferem brincar sozinhas.

No entanto, e mediante o comportamento observado no espaço do recreio antes e após a intervenção, surge o quadro 13, onde consta o tempo dedicado pelas crianças em atividades de grupo ou isoladas.

**Quadro 13 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do comportamento social, antes e após a intervenção.**

Categorias	Antes	Após
	M ± DP	M ± DP
Grupo	205.26 ± 143.27	284.21 ± 68.82
Isolada	94.73 ± 143.27	15.78 ± 68.82

Dada a informação contida no quadro 13, chegamos à conclusão que a média da atividade realizada em grupo aumentou de 205.26 seg. para 284.21 seg. ou seja um aumento bastante significativo do antes para o após da intervenção. Relativamente à atividade realizada de forma isolada, verificamos que também esta sofreu alterações relativamente ao tempo dispendido pelas crianças. Neste sentido, houve uma diminuição do tempo dedicado a esta categoria, ou seja diminuiu de 94.73 seg. para 15.78 seg.

Numa análise geral, os resultados permitem confirmar a teoria de Neto (2008), uma vez que este sublinha que o recreio é um local onde a criança se liberta da ação, sendo este um ambiente considerado rico para a criança em termos de jogo, permitindo à mesma o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, tal como se confirma pelos indicadores acima descritos na tabela. Isto comprova que qualquer

alteração no espaço do recreio influencia direta ou indiretamente o comportamento da criança, seja ele a que nível for.

A figura 38, abaixo apresentada, corresponde à percentagem total do tempo observado no espaço do recreio, em atividades de grupo ou isoladas, nomeadamente nos momentos antes e após a intervenção.

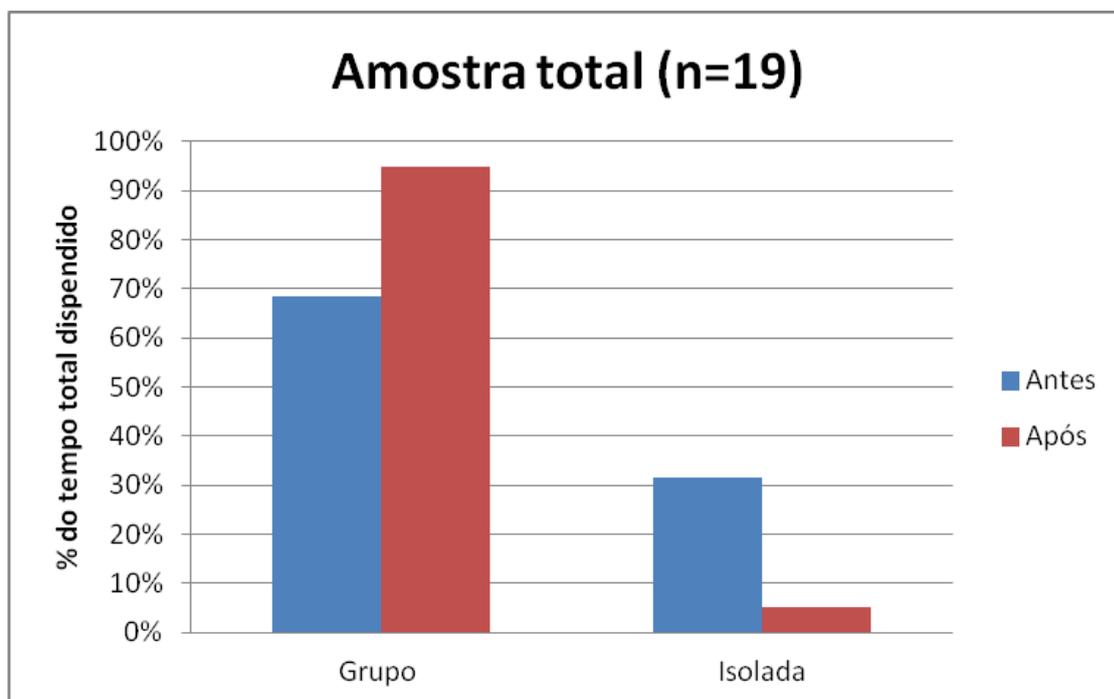


Figura 38 - Percentagem total e tempo dispendido pelas crianças, nos momentos antes e após a intervenção.

Com base no quadro 13 e na figura 38, podemos concluir que em ambos os momentos de observação, as crianças tem preferência por atividades realizadas em grande grupo, tal como é evidenciado nas fontes acima referidas.

Tal como é evidenciado na figura 38, a percentagem de crianças, relativamente às atividades realizadas em grande grupo, aumentou de 68% para 95%, ou seja quase todas as crianças no momento após realizaram atividades em grande grupo, mais precisamente em equipa. Relativamente à categoria da atividade isolada, verifica-se uma diminuição da mesma em termos percentuais, uma vez que esta passou de 32% para 5.3%, ou seja foram raros os momentos, após a intervenção, em que as crianças brincaram de forma isolada, em comparação com o momento antes da intervenção.

Nesta linha de análise, Pereira, Neto e Smith (1997), revelam que o recreio é o espaço de eleição por parte das crianças, espaço este onde estas têm a possibilidade

de escolher os amigos com quem querem desenvolver as suas atividades. Giddens (1997) afirma que o facto de criança constituir relações entre pares, ou seja realizar atividades em grupo, é extremamente importante o facto de estas relações existirem, pois podem, mais tarde, contribuir para o seu futuro.

Não menos obstante de referir que com base na análise descrita sobre o comportamento social das crianças, mais especificamente em grupo e de forma isolada, foi pertinente a realização do Teste não Paramétrico de Mann-Whitney. Este teste faz todo o sentido, uma vez que a nossa amostra é reduzida, daí a utilização do T-Teste não ser tão viável. A utilização do Teste não Paramétrico permite-nos apurar resultados de 2 amostras independentes, neste caso masculino e feminino, e verificar se existem diferenças comportamentais.

O quadro 14 evidencia os resultados obtidos, no que diz respeito às diferenças comportamentais entre os géneros.

**Quadro 14 - Comparação das médias do comportamento em grupo e de forma isolada entre os sexos.**

	N	Média	Desvio Padrão	P*
Grupo Antes	19	205,2632	143,27008	0.60
Isolada Antes	19	94,7368	143,27008	
Grupo Após	19	284,2105	68,82472	0.39
Isolada Após	19	15,7895	68,82472	

De acordo com os resultados obtidos verificamos que quando comparado com o sexo, não existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito às atividades realizadas em grupo e isolada, quer antes, quer após intervenção. Esta informação permite-nos indigitar que o comportamentos das crianças no espaço do recreio, e face aos materiais construídos, é homogéno.

Apesar disso, verifica-se que houve um aumento da média de tempo das atividades em grupo após intervenção (284.21) e uma diminuição nas atividades que as crianças realizavam de forma isolada (94.73 – 15.78).

### 4.3. Movimentos predominantes antes e após a intervenção

No que concerne aos movimentos realizados por parte das crianças no espaço do recreio, estes movimentos a que me refiro correspondem aos locomotores, posturais e manipulativos. De facto estes movimentos são muito patentes nos espaços do recreio. Por vezes as crianças ao realizar determinadas brincadeiras, nem se dão conta do movimento que estão a realizar e que muitas das vezes contribuem para o seu desenvolvimento a nível motor.

Com base nesta informação, e de acordo com a observação realizada no espaço do recreio relativamente a este campo de investigação, surge o quadro 14, onde é evidenciado o tempo médio dispendido pela amostra total, na realização destes movimentos antes e a pós a intervenção no espaço do recreio.

**Quadro 15 - Valores de tempo médio (seg.) e desvio padrão em cada categoria do movimento, antes e após a intervenção.**

Categorias	Antes	Após
	M ± DP	M ± DP
Locomotores	197.21 ± 108.95	225.78 ± 95.06
Posturais	56.97 ± 89.10	22.10 ± 48.82
Manipulativos	45.78 ± 97	52.10 ± 59.02

Pela leitura do quadro 14, concluímos que em termos de movimentos posturais, houve um aumento do tempo médio dispendido para o mesmo, ou seja aumentou de 197.21 seg. para 225.78 seg. No que concerne aos movimentos posturais, verifica-se uma diminuição de tempo por parte das crianças ao realizar atividades desta natureza, sendo que passou de 56.97 seg. para 22.10 seg. Esta diminuição talvez se justifique pelo facto de as atividades implementadas no momento após, implicarem um movimento constante, ou seja a necessidade de deslocamento espacial. Relativamente aos movimentos manipulativos constatamos um ligeiro aumento desta categoria de 45.78 seg. para 52.10 seg. No entanto é de ressaltar que este aumento aconteceu, porque as atividades do momento após continham os

materiais necessários para que as crianças pudessem de alguma forma desenvolver atividades desta natureza. De explicitar que no momento antes da intervenção as atividades que as crianças realizavam desta natureza, eram realizadas com materiais trazidos de casa, como por exemplo bonecos entre outros.

A figura 39 apresenta a percentagem do tempo total observado nas categorias de movimento de locomoção, postural e manipulativo.

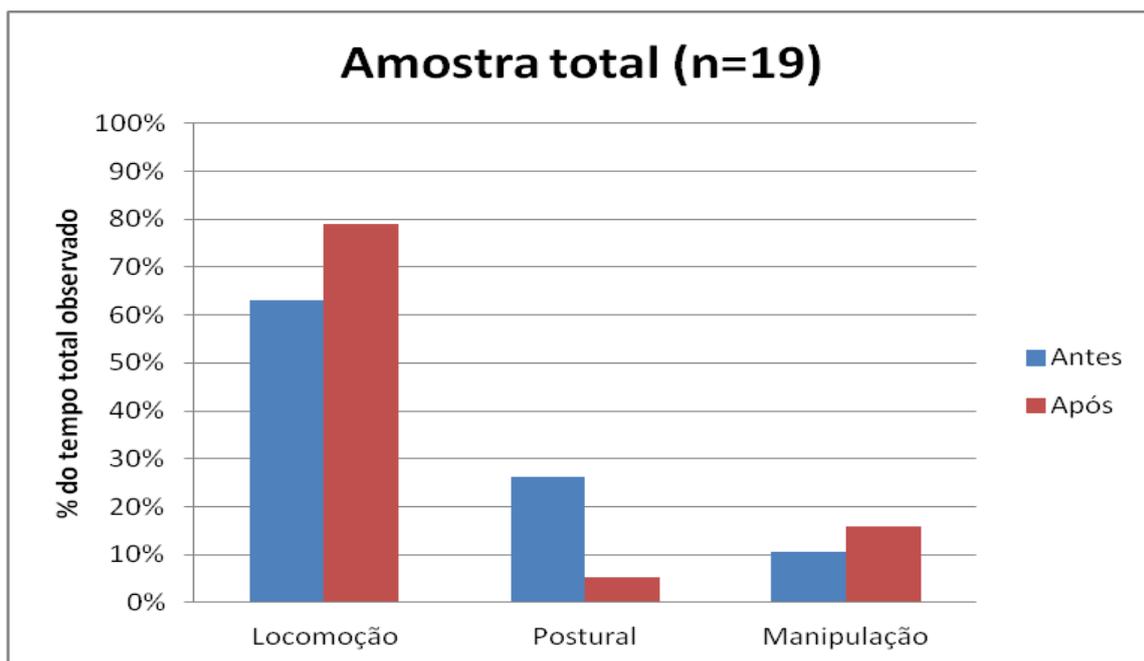


Figura 39 - Percentagem do tempo total observado nas categorias de movimento antes e após a intervenção

Pela análise da figura 39, em termos percentuais verificamos que as crianças, tanto no momento antes como após a intervenção, realizam atividades onde o movimento locomotor é o mais presente. O que registou mais afluência foi de facto os movimentos locomotores, onde houve um aumento de 63% para 79%. Relativamente ao movimento postural, verifica-se uma diminuição mais acentuada nesta categoria, talvez pelos motivos referidos anteriormente. Registou-se uma diminuição de 26% para 5%. No que diz respeito aos movimentos manipulativos, verifica-se um ligeiro aumento de 11% para 16% arredondado.

Numa leitura geral, constata-se que os movimentos locomotores são os mais predominantes, seguindo-se os movimentos manipulativos e por fim os posturais, de acordo com a investigação efetuada.

#### 4.4. Jogos predominantes das crianças antes da intervenção

Relativamente ao espaço do recreio, e o facto de este ser consideravelmente amplo, tornou-se curioso observar os jogos ou brincadeiras que as crianças realizam neste espaço, no sentido de perceber se o facto de uma intervenção no espaço do recreio, altera por completo as atividades inicialmente realizadas, ou seja antes da intervenção.

O quadro 15 menciona os jogos realizados pelas crianças, em ambos os géneros, antes da intervenção neste espaço do recreio, bem como a identificação do tempo médio dispendido pelas crianças na realização de tais brincadeiras/jogos.

Quadro 16 - Tempo médio (seg.) e desvio padrão, ocupados nos jogos antes da intervenção.

Jogos	Masculino (n=8) M ± DP	Feminino (n=11) M ± DP	Total (n=19) M ± DP
Baloíço	37.50 ± 106.06	45.45 ± 103.57	42.10 ± 101.73
Escorrega	18.75 ± 53.03	9.09 ± 30.15	13.15 ± 40.28
Cordas	37.50 ± 106.06	27.27 ± 60.67	31.57 ± 80.29
Jogo da água	0.0 ± 0.0	13.63 ± 45.22	7.89 ± 34.41
Lançamento de objetos	37.50 ± 106.06	0.0 ± 0.0	15.78 ± 68.82
Apanhadas	56.25 ± 111.60	77.27 ± 121.16	68.42 ± 114.15
Exploração da natureza	37.50 ± 106.06	0.0 ± 0.0	15.78 ± 68.82
Pintar desenhos	0.0 ± 0.0	27.27 ± 90.45	15.78 ± 68.82
Jogo simbólico	37.50 ± 106.06	86.36 ± 120.60	65.78 ± 114.32
Sem atividade	37.50 ± 106.06	0.0 ± 0.0	15.78 ± 68.82

Através da análise do quadro 15, constatamos que o jogo mais realizado pelas crianças no espaço do recreio estava relacionado com o jogo da apanhada, onde se registou um total de 68.42 (seg.), seguindo-se o jogo simbólico com um registo médio de tempo de 65.78 (seg.). O jogo das cordas, também registou um tempo médio total

bastante atrativo, sendo que a média da sua utilização por parte de ambos os géneros correspondeu a 31.57 (seg.). Numa análise mais profunda, ou seja em relação aos géneros, verificamos que as crianças do género masculino, dedicam a maior parte do tempo do recreio a realizar jogos de apanhadas (56.25 seg.), sendo que o restante tempo é dedicado a atividades como o baloiço, as cordas, o lançamento de objetos, a exploração da natureza e ao jogo simbólico, uma vez que todos estes registaram um tempo médio de 37.50 (seg.). Não menos importante de referir, que neste quadro aparece um jogo intitulado de “sem atividade”. Isto deve-se ao facto de uma criança do género masculino, mais propriamente uma das crianças sinalizadas com NEE, não realizar qualquer tipo de atividade, sendo necessário este registo, para comparar com os resultados após a intervenção, no sentido de perceber se a “não” atividade desta criança se alterou. Em relação às crianças do género feminino, estas optavam por atividades relacionadas com o jogo simbólico, ou seja era de todo, impossível de definir o jogo em si, no entanto prevalecia este tipo de atividade nas suas brincadeiras, sendo um registo médio de 88.36 (seg.). Para além deste as crianças brincavam preferencialmente aos jogos como a apanhada (77.27 seg.), bem como uma certa preferência pelos equipamentos fixos como o caso do baloiço (45.45 seg.), e ainda as cordas (27.27 seg.).

Com estes dados, podemos concluir, e tal como afirmam os investigadores Neto e Marques (2000), os rapazes optam sempre por brincar a jogos que envolvam a força, o contacto e agilidade, e realizam as suas brincadeiras em espaços mais alargados, sendo que as pararigas optam sempre por atividades mais controlados, sendo que normalmente realizam os seus jogos perto do edifício, neste caso da entrada do JI, e em espaços mais reduzidos comparativamente aos dos rapazes.

#### 4.4.1. Jogos predominantes das crianças depois da intervenção

Discutidos os jogos predominantes realizados por parte das crianças antes da intervenção, é sobretudo pertinente, analisar os jogos realizados pelas crianças após a intervenção. Esta pertinência deve-se ao facto de perceber se as alterações realizadas no espaço do recreio tiveram impacto no comportamento motor, social, emocional, cognitivo e estético na criança.

Neste sentido, surge o quadro 16, onde são apresentados os jogos realizados pelas crianças após a intervenção, em ambos os géneros, neste espaço do recreio, bem como o tempo médio dispendido pelas mesmas na realização de tais brincadeiras/jogo.

Quadro 17 - Tempo médio (seg.) e desvio padrão, dispendido nos jogos após a intervenção.

Jogos	Masculino (n=8) M ± DP	Feminino (n=11) M ± DP	Total (n=19) M ± DP
Túnel	98.75 ± 134.21	109.09 ± 151.35	104.73 ± 140.56
Caixa dos números	98.75 ± 134.21	27.27 ± 90.45	57.36 ± 113.42
Caixa de areia	5.00 ± 14.14	27.27 ± 90.45	17.89 ± 68.92
Marcar golo	80.00 ± 136.48	0,0 ± 0.0	33.68 ± 94.29
“Girafa que cor queres”	2.50 ± 7.07	59.09 ± 106.81	35.26 ± 84.74
Tartaruga	5.00 ± 14.14	13.63 ± 45.22	10.00 ± 35.11
Macaquinho de chinês	5.00 ± 14.14	27.27 ± 90.45	17.89 ± 68.92
Pneus em pé e dorminhocos	5.00 ± 14.14	36.36 ± 92.44	23.15 ± 71.26

Claramente, e através da informação contida no quadro acima descrito, verificamos que as crianças adotaram um comportamento diferente, ou seja passaram a realizar jogos totalmente diferentes no momento após, comparando com o momento antes. De justificar que esta mudança de jogos, e tal como foi observado,

deve-se ao facto de a maior parte das atividades serem desconhecidas por parte das crianças, sendo que cada vez que se dirigiam ao recreio, optavam por realizar estas novas atividades lúdicas, porque de certa forma satisfaziam as suas necessidades motoras bem como pessoais, daí todas filmagens registadas no momento após, apresentarem os jogos que foram implementados após a intervenção no espaço do recreio.

Deste modo apraz-me referir que o projeto de intervenção realizado, permitiu às crianças novas aprendizagens, em termos de jogos, como o túnel, a caixa dos números, a caixa de areia, o marcar golo, a girafa que cor queres, a tartaruga e as formas geométricas, os pneus em pé e os pneus dorminhocos, e ainda o jogo do tiro ao alvo, que no momento em que foram realizadas as filmagens, em momento algum foi registado este jogo por parte das crianças, no entanto enquanto decorriam as filmagens de outras crianças era perceptível a utilização deste jogo por parte das mesmas.

Pela análise do quadro, o jogo mais realizado por ambos os géneros, e com um registo médio total de tempo dispendido foi o jogo do túnel (104.73 seg.), seguindo-se o jogo da caixa dos números com uma afluência de 57.36 seg.

Analisando os jogos realizados, no espaço do recreio, em função do género, é notório que as crianças do género masculino tendem a realizar atividades mais relacionadas com a manipulação de objetos e controlo motor, como o caso do jogo da caixa dos números (98.75 seg.), e do marcar golo (80.00), e ainda jogos que envolvam a componente da agilidade e equilíbrio, como o jogo do túnel (98.75 seg.), onde era necessário equilibrar a colher bem como a bola, até à meta. Em relação às crianças do género feminino, estas envolveram-se em jogos de agilidade e equilíbrio, como o jogo do túnel (109.09), e o jogo da “Girafa que cor queres” com um registo médio de 59.09 seg.

Em suma, e comparando os tempos médios observados por ambos os géneros, deciframos que o jogo mais realizado pelos mesmos corresponde ao jogo do túnel

#### 4.5. Preferências lúdico-motoras das crianças antes da intervenção

No que concerne às preferências lúdico-motoras das crianças antes da intervenção no espaço do recreio escolar, aquelas que foi possível registrar através dos ficheiros em formato de vídeo, estavam relacionadas com as brincadeiras que estas mais praticavam neste contexto. Na figura 34, que em baixo é apresentada, é possível identificar as preferências lúdicas das crianças antes da intervenção no espaço onde decorreu o projeto de investigação.

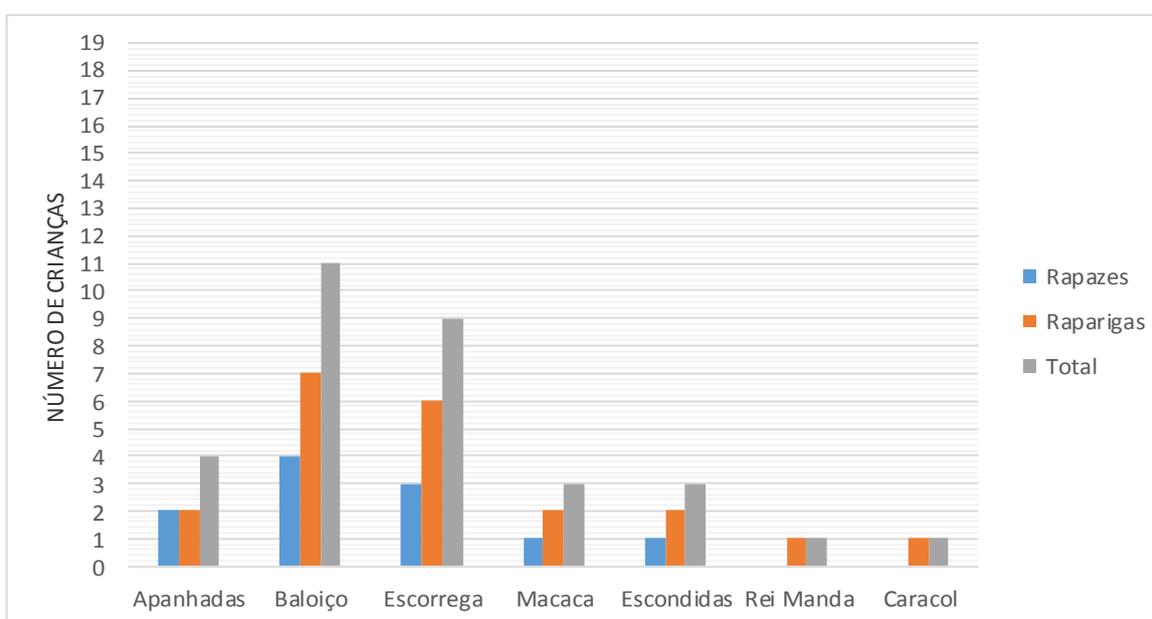


Figura 40 - Distribuição das preferências lúdico-motoras das crianças, da amostra total e por género, antes da intervenção.

Após observada e analisada a figura 40, é possível registar que onze crianças, que representam mais de 50% da amostra total, identificavam o Baloíço como sendo a sua atividade preferida que realizam no espaço do recreio. No entanto o Escorrega regista também um número relativo de crianças, mais concretamente 9 crianças, que apreciavam muito este tipo de atividade. De frisar que o jogo das apanhadinhas, da macaca, das escondidinhas, do rei manda e do caracol, registam uma frequência quase igualitária, meditante os dados que foram apresentados no gráfico e proferidos pelas crianças. Tendo em conta as preferências manifestadas pelas crianças registadas no

gráfico, podemos afirmar que a maioria das crianças realizavam as suas atividades lúdico-motoras em aparelhos fixos, como o caso do escorrega e do baloiço. Como também possível analisar com a ajuda do gráfico, as atividades que, devido à sua natureza não são identificadas como aparelhos fixos, não são tão realizadas pelas crianças.

No sentido de analisar os resultados consoante o género das crianças, e mediante estes resultados podemos afirmar que, as crianças do género feminino, optam constantemente pelos aparelhos fixos como o caso do escorrega e do baloiço, talvez pela sensação de liberdade e satisfação que estes equipamentos lhes transmitem aquando o seu movimento. Jogos como o caracol, apanhadas, macaca e o rei manda, são quase nulos a sua realização, porque primeiro não são aparelhos fixos, mas sim marcas visuais, e também porque apenas existe o movimento da criança, sendo que aquando este, não existe qualquer manifestação de movimento aquando a sua realização, como é o caso do baloiço.

Relativamente ao género masculino, verifica-se que os resultados são idênticos, mas em minoria. Ou seja as crianças do género masculino têm como atividade preferida o baloiço e o escorrega, sendo estes equipamentos considerados como aparelhos fixos. A justificação obtida perante estes resultados, rege-se pela mesma justificação dada pelas crianças do género feminino, uma vez que os rapazes, também eles gostam de atividades com movimento e mais ágeis.

### 4.5.1. Preferências lúdico-motoras das crianças depois da intervenção

No que diz respeito às preferências lúdico-motoras das crianças após a intervenção no espaço do recreio escolar, mais concretamente no espaço relvado, as crianças preferiram que as atividades lúdico-motoras que mais gostavam de realizar, estavam logicamente associadas àquelas que mais realizam neste mesmo espaço acima mencionado. Na figura 41, é ilustrado as preferências lúdicas das crianças depois da intervenção no espaço onde decorreu o projeto de intervenção.

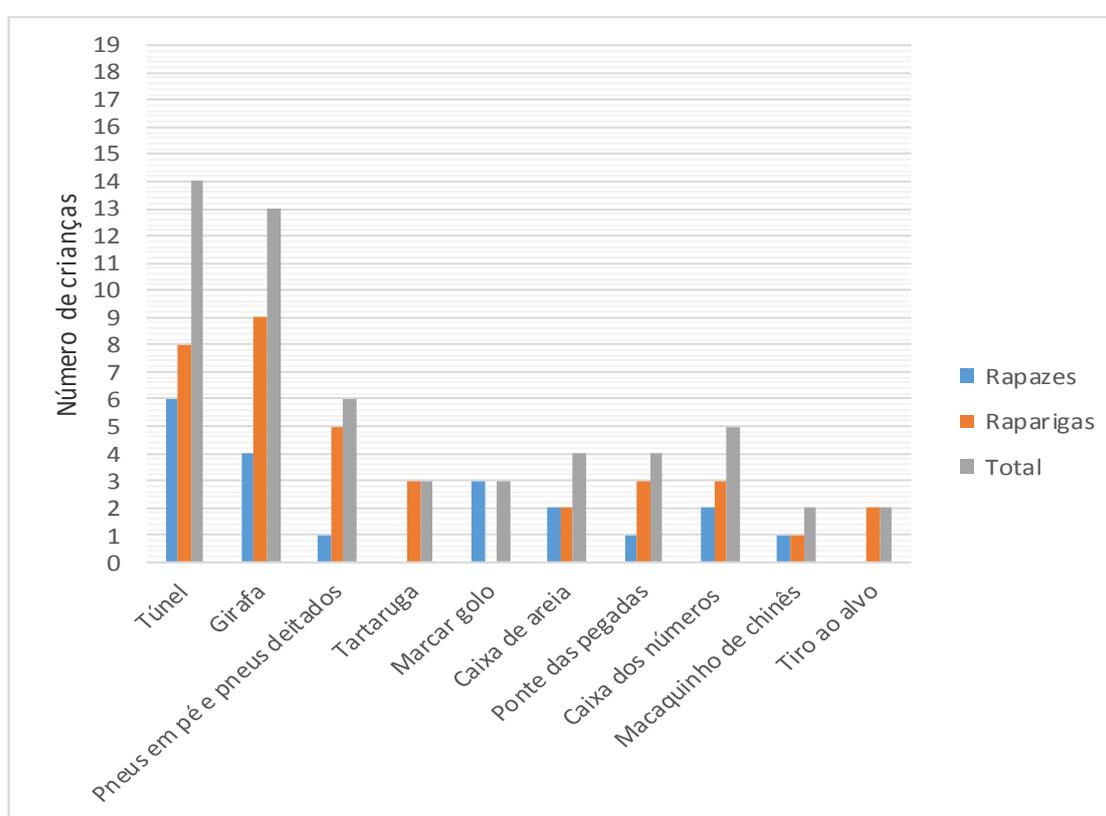


Figura 41 - Preferências lúdico-motoras das crianças, da amostra total e por género, depois da intervenção.

Analisando aquilo que é apresentado na figura 41, constatamos que catorze crianças, identificam como a sua atividade preferida o túnel. Como é possível analisar no gráfico, todos os jogos foram mencionados pelas crianças, o que difere é que por vezes são nulos em um dos géneros, seja ele masculino ou feminino, tal como acontece na tartaruga, no tiro ao alvo e no marcar golo.

Em relação ao género, é possível analisar que, as crianças do género masculino, tem como atividade preferida, o jogo do túnel, o jogo da girafa e o marcar golo. Dos nove rapazes seis tem como atividade preferida o túnel, quatro o jogo da girafa e três o jogo de marcar golo. Após as observações feitas no espaço do recreio é possível preferir que estas são atividades movimentadas que envolvem agilidade e ação. Relativamente ao género feminino, é notada uma presença mais assídua em quase todos os jogos. Neste sentido, as raparigas tem como atividade preferida a girafa, ou seja das onze raparigas, nove realizam este jogo com assiduidade, logo identificam-no como o seu jogo favorito. Mais promenorizadamente, oito raparigas mencionam também o túnel como a sua atividade preferida, cinco os pneus em pé e deitados, três a tartaruga, três ponte das pegadas e a caixa dos números e duas a caixa de areia e o tiro ao alvo.

De salientar que quase todos os equipamentos pertenciam à categoria de aparelhos fixos, daí uma maior utilização dos mesmos, uma vez que são este tipo de aparelhos que as crianças mais preferem, no que concerne ao desenrolar das suas atividades lúdicas e também simbólicas.

#### 4.6. Percepção das crianças relativamente ao espaço do recreio antes e após a intervenção

Mediante os registos gráficos, mais concretamente os desenhos, realizado pelas crianças, tentamos constatar a percepção que estas mesmas tinham sobre o espaço do recreio escolar, antes e após o enriquecimento lúdico-motor deste mesmo espaço. Uma vez que a informação que foi encontrada nos registos era em demasia, optamos por analisar e interpretar alguns dos desenhos feitos pelas crianças, sendo que os restantes são apresentados em anexo VII. No entanto, é de salientar que todos os desenhos foram devidamente analisados, com o intuito de identificar e quantificar os elementos mais representados pelas crianças nos seus registos gráficos, após a intervenção.



Figura 42 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 5 anos).

A figura 42 representa o desenho de uma criança cuja idade da mesma é de 5 anos. Esta criança, relativamente ao momento “antes” da intervenção regista apenas 2 árvores de grande porte e a superfície do chão relvado. De frisar que existe muito espaço em branco na folha de registo que evidencia de alguma forma a negligência de qualquer equipamento neste espaço. No momento identificado como o “após” a intervenção, a criança regista um número elevado dos jogos que se encontram no recreio, como a girafa, os pneus, as caixas dos números, o macaquinho de chinês, o túnel, o tiro ao alvo, a tartaruga e as formas geométricas e ainda o marcar golo. É de sublinhar que no jogo do tiro ao alvo a criança representa o código escrito (as vogais),

e o código numérico (1 a 5). Importa destacar que a ausência de espaços em branco na folha, e uma representação mais colorida e preenchida do espaço do recreio. É notória a diferença do antes e do após, e principalmente é importante perceber que a própria criança tem noção dessa mesma mudança.

“Está na hora do recreio”



**Figura 43 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 4 anos).**

A criança que idealizou o desenho (figura 43), tinha 4 anos de idade. De frisar que o momento “antes” da intervenção, a criança regista apenas um elemento característico do espaço, ou seja a relva (zona pintada de verde) e tudo o resto é branco, o que evidencia a ausência de qualquer jogo ou equipamento no espaço. O desenho que representa o momento “após”, é totalmente distinto do “antes”. A criança regista a maior parte dos elementos que se encontram presentes no recreio como: os pneus, o túnel, as caixas dos números, a tartaruga e a girafa. De frisar que a criança no jogo das caixas representa o código numérico (1 a 5) e não menos importante, esta no jogo da tartaruga representa as formas geométricas (triângulo, círculo e retângulo). Mais uma vez é evidenciada a diferença do antes e do após, e principalmente é importante perceber que a própria criança tem noção dessa mesma mudança.

"Está na hora do recreio"

Antes

Depois



Figura 44 - Representação gráfica do recreio antes e após a intervenção (criança com 6 anos).

A criança que realizou o desenho que é apresentado como figura 44, representa o momento "antes" apenas com uma árvore e a relva. Representa exatamente o que o recreio tinha antes da intervenção. Predomina a cor branca no desenho. No momento "após" a intervenção, a criança regista quase todos os elementos que se encontram presentes no momento "após" a intervenção como os pneus, a ponte das pegadas, a girafa, o macaquinho de chinês, o túnel entre outros. A criança representa também o código numérico e escrito. Folha totalmente preenchida, e um desenho com uma representação colorida que era nula no momento "antes da intervenção".

"Está na hora do recreio"

Antes

Depois



Figura 45 - Representação gráfica do recreio, antes e após a intervenção (criança com 5 anos).

O desenho que é apresentado como figura 45, foi registado por uma criança de 5 anos. No momento “antes”, esta apenas desenha uma árvore e a relva, representada pelos traços verdes. No momento “após” a intervenção a criança regista os piques, a tartaruga e as formas geométricas, a girafa, a ponte das pegadas, o marcar golo, o túnel, o macaquinho de chinês e a caixa dos números. Neste registo temos a presença de alguns promenores como as marcas da rede no jogo marcar golo, o padrão às bolinhas apresentado no túnel e não menos importante de referir que esta criança manteve a veracidade nas cores com que pintou os elementos, tal como se encontram no recreio. Mais uma vez se evidencia a ausência de espaço branco na folha de registo.

Na tentativa de realizar uma espécie de interpretação global dos registos gráficos das crianças que foram acima descritas, é em concordância que refiro que, no que concerne à percepção espacial, funcional e estética do espaço do recreio modificou-se ao olhar das crianças, tal como é evidenciado no momento “antes” e “após” a intervenção. Analisados os desenhos são evidentes as mudanças ocorridas no espaço do recreio. As crianças, no momento “antes”, registavam apenas árvores e a relva. Todo o resto da folha era branca, o que evidenciava a ausência de qualquer equipamento ou jogo lúdico. Apenas se mantinha a veracidade das cores dos elementos que estavam presentes. O desenho era verde e branco, na maior parte deles. O momento “após”, é totalmente diferente. Os registos demonstram tons coloridos e na maior parte deles é evidenciado também todos os equipamentos, mais concretamente os aparelhos fixos, que no momento antes não existiam, que deste recreio fazem parte.

Destaca-se a presença de quase todos os elementos (jogos), presentes no recreio no momento “após” a intervenção. No entanto é pertinente destacar que o jogo do túnel e o jogo da girafa são tidos em consideração na escolha dos jogos para realizar no espaço do recreio.

No que concerne à bagagem de conhecimentos, e com o auxílio dos desenhos apresentados, é evidente que as crianças realizaram determinadas aprendizagens no que diz respeito às diferentes áreas e domínios. Nos referidos desenhos é realçado aprendizagens ao nível do Domínio da Matemática e da Escrita, domínios contemplados nas OCEP’S. Tal afirmação pode ser comprovada analisando as figuras

35, 36, 37 e 38. Nestes desenhos as crianças representam o código numérico (1 a 5) e o código escrito (as vogais).

Com o intuito de identificar e quantificar os elementos mais presentes nos desenhos das crianças (de todas as crianças) no momento “após” a intervenção, foi construída a figura 46, que evidencia os resultados que foram obtidos.

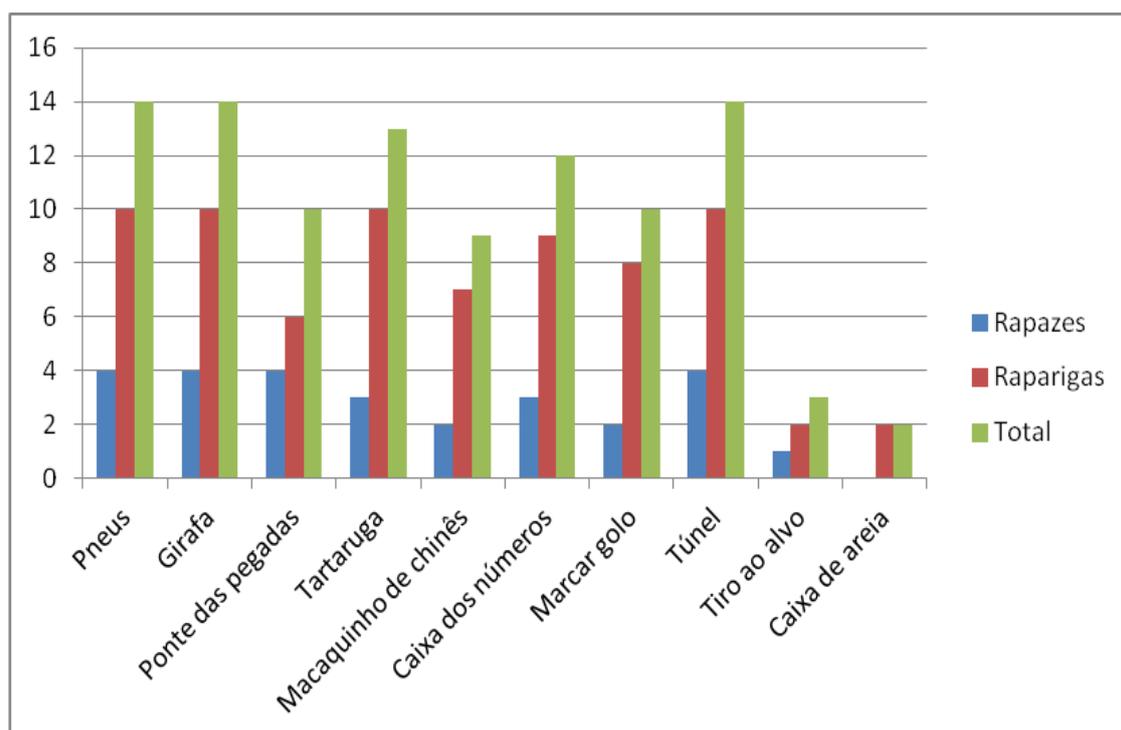


Figura 46 - Elementos mais representados pelas crianças depois da intervenção.

De acordo com o gráfico apresentado (figura 46), constatamos que os elementos mais representados pelas crianças foi o jogo dos pneus (14 crianças), o jogo da girafa (14 crianças), e o jogo do túnel. Consoante esta análise, verificamos também que o jogo da ponte das pegadas, da tartaruga, do macaquinho de chinês, da caixa dos números e o marcar golo, foram também estes muitas vezes ilustrados nos desenhos realizados pelas crianças. Os jogos menos representados foram a caixa de areia (2 crianças) e o tiro ao alvo (3 crianças).

Se interpretarmos o gráfico no que concerne ao género, aferimos que nos desenhos dos rapazes predominam o jogo dos pneus (4 rapazes), da girafa (4 rapazes), da ponte das pegadas (4 rapazes) e do túnel (4 rapazes). Relativamente às raparigas, e com base no gráfico, apuramos que o jogo dos pneus (10 raparigas), da girafa (10

raparigas), e do túnel (10 raparigas), são os jogos mais representados pelas mesmas nos seus registos gráficos no que concerne ao espaço do recreio.

Para terminar esta interpretação dos registos gráficos, e de uma forma global, é necessário redigir que, aquando a realização dos mesmos, as crianças protestaram que não havia espaço suficiente para desenhar todas as suas atividades preferidas, o que não aconteceu aquando o registo do momento “antes” da intervenção. Nesta linha de análise, constatamos que nos registos gráficos correspondentes ao momento “antes” da intervenção, existe muito espaço em branco na folha que evidencia a inexistência de atividades para as crianças, que é colmatado com o projeto de intervenção e que resultou com os desenhos que são evidenciados no momento “após” a intervenção, mais concretamente com a finalização do projeto de investigação.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resultados obtidos, e sendo o objetivo primordial deste estudo analisar e interpretar o comportamento lúdico-motor das crianças após a intervenção no espaço do recreio, justifica-se a necessidade de realizar inferências sobre o impacto da mesma junto das crianças, quer a nível social como motor. Ao debruçarmo-nos sobre a interpretação dos resultados que foram anteriormente evidenciados, no geral, concluímos que grandes partes do tempo em que os participantes permaneceram no espaço do recreio, fizeram-no sobretudo em atividade motora (234.21 seg.). Sobre isto apraz-nos redigir que a intervenção levada a cabo estimulou um comportamento ativo e social das crianças. No que concerne a este assunto, são vários os autores que corroboram na opinião de que sempre que ocorre uma intervenção no espaço do recreio, estas alterações tendem, frequentemente, a influenciar o comportamento motor e as atividades lúdicas das crianças de forma positiva. Pereira (2006) refere que os espaços designados como áreas livres (espaços exteriores), promovem uma vida ativa e desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento motor da criança, uma vez que esta só tem a beneficiar com este tipo de intervenção. Vários autores, sobre estudos realizados nesta área, revelam que a inclusão de equipamentos coloridos, marcas visuais apelativas e estruturas fixas, promovem e estimulam o desenvolvimento de determinadas destrezas motoras bem como o jogo e tudo o que neste está subjacente (Stratton, 2000; Stratton & Mullan, 2005; Lopes, et al., 2006; Verstraete, et al., 2006; Ridgers, et al., 2007). Ainda dentro do comportamento motor, é pertinente inferir o comportamento das crianças em função do género. Neste estudo, verificamos que as crianças do género feminino (254.54 seg.) permanecem mais tempo em atividade motora do que as crianças do género masculino (240.25 seg.). Esta informação vem deturpar os resultados obtidos em diversos estudos, nomeadamente nos estudos de Stratton (2000); Lopes (2006) e Mesquita (2010), onde deduzem que as crianças do género masculino realizam atividades mais ativas do que as crianças do género feminino, ou seja permanecem em atividade motoras por períodos mais extensos, o que não se verifica no presente estudo.

Neste sentido, e tendo por base a intervenção realizada, outro aspeto relevante corresponde ao comportamento social das crianças adotado durante as observações realizadas, onde foi registado que 95% (284 seg.) das crianças permaneceram em atividade com outros pares. Marques (2001) refere que é neste tipo de espaços que a criança se desenvolve, se socializa, aprende e joga e onde são permitidas interações com os seus amigos, sem que haja uma intervenção direta dos adultos. Neto (1992) sobre esta teoria formulada com base nos seus estudos, sublinha que o recreio é parte integrante do desenvolvimento da criança, e deste modo esta deve maximizar as suas vivências neste espaço, uma vez que este oferece uma panóplia de atividades livres, que permitem à criança, não só, a aquisição de habilidades motoras, mas também a estruturação cognitiva e perceptiva e o relacionamento social. Para Mesquita (2010) o recreio revela-se o principal agente de socialização, nas relações estabelecidas entre pares. O documento das OCEP'S, da autoria do Ministério da Educação (1997), destaca que o desenvolvimento da criança e as aprendizagens que adquirem são baseados nas interações e nos grupos que esta constrói.

No que diz respeito aos jogos mais realizados pela amostra total, os resultados obtidos consoante a investigação, enfatizam que o jogo do túnel (104.73 seg.) foi o jogo mais praticado no espaço do recreio no momento após a intervenção neste mesmo espaço, seguindo-se a caixa dos números (57.35 seg.). O facto de estes jogos serem os mais realizados por parte das crianças, talvez se justifique pelo lado lúdico e criativo que deste tipo de jogos fazem parte. Já em 1971, num estudo realizado por Piaget, corrobora com a informação acima descrita, ao sublinhar que o desenvolvimento integral da criança, ocorre através da ludicidade que os materiais transmitem à criança, uma vez que a criança necessita de brincar para iniciar o seu processo de crescimento.

De acordo com as evidências apresentadas, mais concretamente com os resultados obtidos através da investigação, foi notória uma discrepância em função do género relativamente às atividades lúdicas realizadas por parte das crianças no espaço do recreio. As crianças do género feminino tiveram como jogo predominante o jogo do túnel, da "Girafa que cor queres" e ainda o jogo dos pneus em pé e dos pneus dorminhocos. Comparando com as crianças do género masculino, estes privilegiaram o jogo do túnel (tal como as crianças do género feminino), seguindo-se o jogo de marcar

golo e ainda a caixa dos números. Neste sentido constatamos que os rapazes tendem à realização de jogos que incluam a utilização e o manuseamento de objetos (túnel (colher e bola), caixa dos números (saquinhos de areia) e por fim o marcar golo (bola).

Sobre esta diferenciação, Neto e Marques (2004), referem que os rapazes tendem à realização de jogos onde o contacto e agilidade sejam uma constante, optando as raparigas por jogos mais tradicionais onde envolvem essencialmente o jogo lúdico. No entanto verificamos, neste estudo, que os jogos tradicionais (jogo do túnel), é igualmente partilhado por ambos os géneros. Dentro da teoria da diferenciação, surge Lopes (1993), a propósito de referir que as raparigas optam por jogos com alguma passividade, ou seja menos resistência física, que não incluem a manutenção de objetos, enquanto que os rapazes tendem à realização de jogos que envolvam sobretudo o esforço físico que lhes permitam de certa forma a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas destrezas motoras.

Por intermédio das entrevistas realizadas à amostra total, salientamos que as preferências lúdicas proferidas pelas crianças são realmente aquelas que realizaram no espaço do recreio, uma vez que esta informação foi confirmada após a observação, entrevista e registo gráfico realizado por parte dos participantes. De um modo geral, o jogo do túnel foi o jogo mais apontado como preferência lúdica realizada pela criança no espaço do recreio, seguindo-se o jogo da girafa. No que diz respeito à diferença entre os géneros, verificamos que os rapazes tem como jogo preferido o túnel, como já havia referido, e o jogo do marcar golo. Em comparação com as raparigas estas tem preferência pelo jogo da girafa, seguindo-se o jogo do túnel e os pneus em pé e os pneus dorminhocos.

No que concerne aos registos gráficos, os resultados que foram obtidos nos mesmos, verifica-se que em determinadas e breves circunstâncias, estes correspondem à veracidade dos resultados obtidos no que concerne à atividade onde ocorreu um maior tempo de ocupação, bem como os resultados obtidos no que diz respeito às suas preferências lúdicas. Esta afirmação é suportada, uma vez que os elementos mais representados pelas crianças nos seus registos gráficos, correspondem ao jogo do túnel (14 crianças), ao jogo da Girafa (14 crianças) e ainda ao jogo dos pneus em pé e dos pneus dorminhocos (14 crianças), sendo o jogo do túnel o mais realizado pelas crianças no espaço do recreio e curiosamente o mais preferido, daí

redigirmos que em breves circunstâncias os resultados evidenciam a veracidade das suas atividades e preferências. Sublinha-se que nos registos gráficos realizados por parte dos rapazes, as marcas visuais mais destacadas foram o jogo dos pneus, da girafa, da ponte das pegadas e do túnel, sendo que as marcas visuais mais representadas pelas raparigas correspondem ao jogo dos pneus, da girafa que cor queres, da tartaruga e das formas geométricas e ainda o túnel.

Em suma, importa enfatizar que os registos gráficos das crianças revelam uma autêntica mudança da sua perceção estética e funcional do recreio escolar no momento após a intervenção neste mesmo espaço. Em traços breves, realçamos que a intervenção levada a cabo permitiu a cada criança a aquisição de conhecimentos transversais nas mais variadas áreas e domínios do saber.

## **6. CONCLUSÃO**

### **6.1. Conclusões do estudo**

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, é possível identificar e sintetizar conclusões que foram obtidas ao longo do mesmo. Neste sentido são apresentadas as seguintes conclusões:

- I. O projeto de intervenção que foi ultimado, contribuiu para o enriquecimento lúdico-motor do espaço do recreio, promovendo assim um aumento do comportamento ativo social das crianças;
- II. A intervenção pedagógica no espaço do recreio, contribuiu para o aumento da atividade motora, que permitiu a estimulação das habilidades motoras posturais, locomotoras e manipulativas, no entanto aquelas que foram mais manifestadas pelas crianças neste espaço correspondem às habilidades locomotoras;
- III. O tempo de atividade motora isolada diminuiu após a intervenção pedagógica, ocorrendo momentos de atividade motora em grupo com mais frequência;
- IV. A realização deste projeto permitiu às crianças construir conhecimentos transversais a todas as áreas de conhecimento, mais concretamente com as atividades lúdico-motoras como o jogo das caixas dos números, do tiro ao alvo, da girafa, da tartaruga e as formas geométricas, do macaquinho de chinês, dos pneus em pé e pneus deitados, da caixa de areia, do túnel e do marcar golo;
- V. A atividade lúdico-motora intitulada como túnel foi a atividade mais realizada e preferida crianças, sendo que o jogo da girafa também registou um número elevado de apreciadores;
- VI. A realização deste projeto, permitiu verificar que o comportamento lúdico-motor das crianças alterou-se e modificou-se mediante os materiais construídos. Sobre a escolha das atividades no que concerne aos géneros, as raparigas preferem atividades onde ocorram mais momentos de jogo simbólico como o jogo da girafa e da tartaruga, já os

rapazes preferem atividades de controlo de objetos e de agilidade como o jogo do túnel e do marcar golo;

- VII. Através das observações e registos em formato de vídeo constatamos que as crianças têm tendência pela escolha de atividades que envolvam os aparelhos fixos, tanto do género masculino como do género feminino;

Realizando uma espécie de introspecção, podemos proclamar que o projeto levado a cabo teve um impacto positivo nas crianças, uma vez que o seu comportamento lúdico-motor mudou radicalmente. Não menos importante de referir que a comunidade educativa teve um papel importante na construção deste espaço, uma vez que foi a mesma, juntamente com os seus educandos que montaram todos os equipamentos presentes no espaço do recreio.

Terminado o projeto, as crianças manifestaram a sua opinião relativamente à percepção espacial, funcional e estética o espaço do recreio onde decorreu a intervenção.

No final do projeto, algumas crianças quiseram deixaram o seguinte comentário acerca do recreio:

D.S. “O recreio é muito bonito. Gosto muito dele. É muito colorido”.

Q.P. “ É muito bonito. É fixe”.

L.F. “Eu gosto muito dele, e foi um bom trabalho. É um recreio muito colorido”.

M.M. “Gosto muito dele, é muito colorido e gosto de brincar neste recreio”.

C.R. “ Gosto de brincar aqui, porque é muito lindo, e é muito colorido”.

M.O. “ Eu gosto muito do recreio, porque tem muitos jogos”.

H.R. “ Gosto muito deste recreio porque é muito colorido”.

M.C. “ O recreio está bonito, e gosto de brincar nele, porque tem atividades giras”.

L.S. “ Gosto do recreio porque tem muitos jogos”.

J.C. “ Gosto deste recreio porque tem muitos jogos divertidos”.

D.B. “ Gosto muito deste recreio, porque é fixe”.

M. S. “ O recreio está bonito, e eu gosto de brincar nele porque é muito divertido e tem muitos jogos”.

E.C. “ O recreio está bonito. Gosto de brincar nele, e gosto de ir para aqueles jogos”.

## **6.2. Contributo do estudo para a prática profissional**

Em suma, confirmo que o projeto de investigação realizado, e com base nos indicadores referidos ao longo desta dissertação que podem comprovar isso, foi muito enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional. No que diz respeito às crianças, acho que a implementação das atividades no espaço do recreio foram uma mais-valia, sendo que esta teve um grande impacto no comportamento das mesmas, quer a nível pessoal, social, emocional, cognitivo e preferencialmente a nível motor.

Relativamente à prática profissional, constatamos que no recreio é possível realizar atividades de diversas naturezas. Assim sendo se justifica um diagnóstico cuidado sobre os materiais e a organização dos mesmos no espaço do recreio. Segundo o Ministério da Educação (1997), o espaço do recreio é um lugar onde a criança realiza aprendizagens a todos os níveis e confirma que a organização do espaço e dos materiais, por vezes influenciam e condicionam as aprendizagens adquiridas pelas crianças.

No projeto de investigação realizado, redigimos alguns conceitos pedagógicos fundamentais, tais como:

1. A inclusão de crianças com NEE, que contribuem positivamente para o estudo, e foi sem dúvida alguma importante perceber as alterações comportamentais face aos jogos / atividades apresentadas;
2. Introdução de materiais e jogos adequados à faixa etária das crianças do estudo;
3. Envolvimento da comunidade educativa na realização deste tipo de projetos;
4. Diversificar o mais possível das atividades incorporadas no espaço do recreio, no sentido de fomentar nas crianças um conhecimento transversal das diversas áreas de conhecimento.

Com base no que foi redigido acima, cabe-nos a nós futuras educadores de infância, e numa prática próxima, zelar por estes conceitos acima expostos, no sentido de permitir à criança um desenvolvimento saudável e ativo.

## **Parte III**

### **REFLEXÃO SOBRE A PES**

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada pelos docentes, Ana Barbosa, Ana Peixoto, Carlos Almeida, Gabriela Barbosa e Ricardo Lima, todos eles a exercer a sua prática pedagógica na Escola Superior de Educação, foi-nos proposto a realização de uma dissertação final acerca do estágio que foi desenvolvido intensamente ao longo deste semestre.

Antes de iniciar a minha dissertação/reflexão, é pertinente referir que o estágio, que a PES II, decorreu num contexto de Jardim de Infância, de Viana do Castelo, e também foi realizada com outro par pedagógico.

Sem dúvida alguma que este foi o estágio que me fez crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional. Foi dos estágios mais gratificantes e também o mais enriquecedor, talvez pelo facto de este decorrer sobre 3 dias seguidos e de toda a metodologia de trabalho ser completamente diferente. Considero que foi o estágio que melhor me preparou para um futuro próximo como Educadora de Infância.

Se realizar uma espécie de introspecção da PES I com a PES II, existiram de facto mudanças visíveis no decorrer destes dois estágios proporcionados pela mesma unidade curricular. Enquanto que na PES I, o estágio decorria apenas num dia da semana, o trabalho da PES II, foi mais intensivo, e tal como referi acima, uma vez que este decorri em 3 dias de implementação. Apesar de ter sido um estágio totalmente diferente da PES I, até porque havia mais responsabilidade, mais trabalho e atividades a planificar, considero igualmente que sem estes aspetos não teríamos enriquecido a nossa bagagem de conhecimentos para posterior implementação.

Sem qualquer tipo de dúvida que o ritmo de trabalho foi diferente. Refiro-me por exemplo à construção das planificações. Apesar de a estrutura ser idêntica à do semestre passado, PES I, o facto de se ter de realizar para 3 dias, e a consciência de que o trabalho planificado teria de ter uma articulação nestes mesmo dia, fazia com que a responsabilidade da sua construção fosse ainda maior. Considero de igual modo importante as reuniões que foram decorrendo com os docentes acima referidos para posterior correção das planificações. Sem dúvida alguma que se não fossem estes, a

nossa prática por vezes ficaria aquém do que estávamos à espera. Neste caso as correções científicas feitas pelos mesmos foram uma mais-valia, até porque por um lado nos fazia ter consciência da realidade, até porque o estágio era em contexto pré-escolar e é uma etapa educativa de educação não formal, e por outro lado o crescimento profissional. As reflexões não só as escritas, mas também aquelas que ocorriam após a implementação com os docentes responsáveis, permitiam neste caso às estagiárias uma reflexão do trabalho desenvolvido, bem como a identificação de possíveis alterações no sentido de melhorar e beneficiar o trabalho desenvolvido para futuras implementações.

Não menos importante de referir que o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, foi desenvolvido com o meu par pedagógico. As planificações bem como reflexões foram realizadas em par, até porque este é um dos elementos de avaliação, e não é só por este motivo, mas também porque considero imprescindível a participação e a colaboração deste mesmo par. Aprendemos uma com a outra e sobretudo aprendemos a ultrapassar determinados obstáculos, que certamente se realizássemos este trabalho de forma individual, não seria possível ou tão fácil os ultrapassar.

Não posso de maneira alguma referir que foi um estágio propriamente fácil de concretizar. Ao longo do tempo, as dificuldades iam sendo mais acrescidas e o nível de exigência ia sendo superior. Quando refiro que o estágio por vezes foi difícil de concretizar, estou apenas a referir-me às crianças com NEE, uma vez que este foi o único estágio que trabalhei com crianças sinalizadas como NEE e depois porque não tinha qualquer formação para trabalhar com estas crianças. Não tinha mesmo qualquer formação, os trabalhos desenvolvidos foram construídos pelas estagiárias, e por vezes estes nem sempre eram realizados pelas crianças com NEE, até porque estas crianças têm níveis de atenção e predisposição diferentes das crianças que não são sinalizadas com algum tipo de anomalia. Por vezes dávamos tudo para trabalhar com estas crianças e muitas vezes não era reconhecido o esforço por parte das estagiárias. No entanto considero que o facto de ter tido esta experiência agora, de trabalhar com crianças com NEE, vai certamente mudar a minha postura, no que concerne a um futuro próximo. Iniciei o trabalho com as crianças com NEE, com ou sem nenhuma formação, mas terminei este estágio com uma bagagem de conhecimentos que certamente não teria se não tivesse contactado com estas crianças. De referir que

algum destes conhecimentos, o modo e o ritmo de trabalho destas crianças, foi apreendido com as próprias crianças recorrendo sempre a momentos de observação enquanto estes realizavam determinada tarefa. Iniciei o estágio com receio de que provavelmente as crianças não iriam estabelecer grandes laços de afinidade, por sermos elementos novos na sala, mas terminada esta etapa, afirmo que, e não desvalorizando o sentimento que tenho pelas outras crianças, são as crianças de quem mais saudade tenho. As vitórias, as gargalhadas que demos com eles (crianças com NEE), são memórias que nunca mais serão esquecidas.

Como frisei no parágrafo acima, é chegado o momento de falar sobre a relação com o meu par de estágio e restante comunidade educativa. Considero que em momento algum este estágio teria sido possível de realizar sem a minha colega e sobretudo amiga Luísa. Foi sem dúvida alguma o meu apoio durante todos estes meses, tinha a perfeita noção de que se algo corresse mal, ela iria estar lá para me apoiar. Acima de tudo o que reinou neste estágio, e por isso ele teve o sucesso que teve, foi o companheirismo, a inter-ajudar, a amizade e o trabalho mútuo. Não nego de maneira alguma que ao longo deste estágio tive momentos muito difíceis, no entanto só o conseguimos ultrapassar devido à boa relação que sempre existiu. A relação com a comunidade educativa foi sempre cordial, o que também permitiu uma boa integração na instituição onde decorreu a PES II.

Não poderia deixar de frisar que a PES II, foi dos momentos mais importantes da minha vida. É sem dúvida alguma o modelo que vou levar para uma prática futura. Aprendi e sobretudo cresci em relação a esta etapa educativa. Considero que ao longo destes meses estive sempre a aprender, não só com a Educadora, mas também com as próprias crianças. Aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos são recordações que levo para uma vida. Principalmente conheci um mundo desconhecido, desconhecido principalmente o trabalho, a dinâmica que se desenvolve no meio de crianças “tão pequenas”.

É pertinente referir, a importância da realização do estudo de intervenção. Desde o início do estágio, tinha a perfeita noção da área que gostaria de realizar o meu estudo, neste caso nas áreas das Expressões, mais concretamente na Expressão Motora (Motricidade). Uma vez analisadas as necessidades das crianças relativamente ao recreio, decidi logo realizar o meu estudo de intervenção neste mesmo espaço.

Finalizado o estudo considero que foi mais uma vitória alcançada, uma vez que o produto final teve muito sucesso junto das crianças. Um recreio novo com materiais do dia-a-dia. De todo, que foi necessário investir muito dinheiro neste projeto, uma vez que os materiais foram todos arrecadado pelos próprios participantes.

Para terminar, falta apenas referir que este estágio proporcionou-me momentos únicos e que cada momento foi aproveitado como se fosse único. As aprendizagens foram muitas quer a nível pessoal como profissional. Não poderia terminar sem antes referir que nada disto teria sido possível sem a minha colega e amiga Luísa Araújo, um agradecimento também à equipa docente pelo apoio prestado por vezes em alguns momentos difíceis, mas sobretudo que nos fizeram olhar para as coisas de maneira diferente, no sentido de nos tornar capazes de o alcançar. Se o sucesso foi alcançado deve-se e eles.

A todos muito OBRIGADA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A., & Wajskop. (1995). *Creche: actividades para crianças dos zero aos seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Afonso, N. (2005). *Estratégias de investigação*. In *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores.
- Almeida, M. (2008). *Atividades lúdicas: jogos para a animação de grupos (2ª ed.)*. Petrópolis: Rj: Vozes.
- Barbosa, A. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2ºciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança área do Conhecimento em Matemática Elementar. Braga.
- Barros, R., Silver, E., & Stein, R. (2009). School recess and group classroom Behavior. *Pediatrics*, 123 (2), 431- 436.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowers, L., & Gabbard, C. (2000). Risk Fator Two: Age-Appropriate Design of Safe Playground. *JOPERD*, 71 (3), 23-25.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11 (1), 461. doi. 10.1186/1471-2458-11- 461.
- Bulut, Z., & Yilmaz, S. (2008). Permaculture Playgrounds as a New Design Approach for Sustainable Society. *International Journal of Natural and Engineering Sciences*, 2, 35- 40.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). A national study of neighbourhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*, 116, 657 - 662.
- CDC. (2000). *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Obtido em 4 de abril de 2011, de <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/physicalactivity/promotingHealth/dfs/ppara07.pdf>.
- Callois, R. (1990). *Os jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia.

- Carvalho, I., Coelho, E., Vasconcelos, O., & Barreiros, J. (2013). *Contributo dos jogos realizados nos recreios do 1º ciclo para o desenvolvimento da criança*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus.
- Colabianchi, N., Kinsella, A. E., Coulton, C. J., & Moore, S. M. (2009). Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playground. *Preventive Medicine, 48*, 140-143.
- Condessa, I. (2009). *Reaprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade Açores.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do Espaço de Jogo Infantil*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Corsano, W. A. (2002). A reprodução no brincar ao <faz-de-conta das crianças>. In: Educação Sociedade e Mulheres. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia de Educação, 17*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In: CNE (Eds.), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos (Seminários e Colóquios)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- De ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. . Lisboa: Instituto Piaget.
- DCNE.(1999). *Uma Educação Inclusiva - a partir da escola que temos*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Hanbook of qualitative research*. . Thousand Oaks CA: Sage.
- Desporto, M. E. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF.
- Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento Motor*. São Paulo: Manole.

- Flinchum, B. (1981). *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Freire, J. B. (1997). *Educação do corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Gallaheu, D., & Ozmun, J. (1995). *Understanding Motor Development. Infants, children, adults* (3th Ed.). USA: WCB Brown & Benchmark.
- Gallaheu, D., & Ozmun, J. (2003). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gallaheu, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ª ed. São Paulo: Editora Phorte.
- Gomes, P., Queirós, P., & Santana, P. (1995). *Jogos do recreio escolar: estereótipos femininos e masculinos*. *Revista Horizonte*, 11, (65).
- Gordon, S. M. (1981). *Toward a Safer Playground*. *DAY CARE AND EARLY EDUCATION*.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-74.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In: Denzi N. & Lincoln Y. (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.105 - 117). Thousand Oask. CA: Sage Publications.
- Guedes, M. (1995). *O Jogo e a Aprendizagem Motora. Lição para provas de Agregação na FCDEF- Universidade do Porto*. Porto: Universidade do Porto.
- Guidens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. . Obtido em 7 de junho de 2015, de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xid=CENSOS&xpid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xid=CENSOS&xpid=censos_quadros).
- Jarret, O. (2003). *Recess in elementary school: what does the research say?* *Eric Digest*. Obtido em 10 de Abril de 2015, <http://www.ericdigests.or/2003-2/recess.html>.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción*. Barcelo: Gráo.
- Lopes, L. (2006). *Actividade Física no Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor. Estudos Exploratórios em Crainaças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Educação Física e Lazer. Braga.
- Lopes, M. (1988). *As atividades lúdicas das crianças do ensino primário em espaços de recreio escolar nos meios rural e urbano: um estudo comparativo*. Teses de Mestrado, ISEF-UTL.
- Lopes, V. (1993). O Estereótipo Sexual no Comportamento Lúdico das Crianças em Idade Pré-Escolar. *Jornal de Psicologia*, 12(1), 1-15.
- Mafra, S. (2008). *O lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual*. . Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional.
- Marques, A. (2000). *Espaços de jogo e desenvolvimento da criança: Estudos da Variação de Recreios Escolares de os Comportamentos Anti-sociais em crianças do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., Neto, C., Angulo, J., & Pereira, B. O. (2001). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo*. Paper presented at the Indiscipline et Violence à L'Ecole. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martinez, A. P. (2006). O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de escolha livre. *Revista Portuguesa de Psicologia*, vol.210507.
- Mesquita, A. (2010). *Actividades lúdicas das crianças do 1º Ensino Básico no recreio escolar e a sua importância para a Actividade Física, segundo o género e o IMC*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : DEB.
- Mota, J., & Rodrigues, S. (1999). *Cadernos desportivos: jogos e espaços lúdicos infantis*. Oeiras: Vale a pena.

- NAYEC. (1997). *The Value of School Recess and Outdoor Play*. Obtido em 16 de Março de 2015, de <http://www.kidsourse/content4/school.recess.html>.
- NASPE. (2006). *Recess for Elementary School Students (Position Paper)*. Reston (VA). National Association of Physical Education and Sports.
- Neto, C. (1985). *A influência do contexto na actividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar- perspectivas de estudo*. Ludens. Lisboa.
- Neto, C. (1992). The present and future perspectives of play and playgrounds in Portugal. *Ludens*, 3, 83-89.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Neto, C. (1998). *O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do jogo*. In Krebs, R., Coletti, F. & Beltrem, T. (Orgs.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. Brasil: Sociedade INTERNACIONAL para o Estudo da Criança.
- Neto, C. (2000). *O jogo na Actividade Física e Autonomia de Mobilidade no Desenvolvimento da crianças. Lição para Provas de Agregação na FMH-UTL*. Lisboa: FMH.
- Neto, C. (2001a). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. In B. Pereira, A. Pinto (Coord). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2001b). *Motricidade e o Jogo na Infância (3ª Ed.)*. Rio de Janeiro: Sprint LDA.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). *A Mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A Importância dos Jogos de Actividade Física*. In J.Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos Cruzados*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (T. Oask, Ed.). California: Sage Publications.
- Papalia, D., & Olds, S. (1998). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed.
- Papalia, Diane, E., Olds, Sally, W., Feldman., & Ruth, D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behavior - Educational e Developmental Roles*. State University of New York. Albany: SUNY.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*.

- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). *Os espaços do recreio e a Prevenção do " Bullying" na Escola. In. C. Neto (Ed.). O jogo e o Desenvolvimento da Criança.* Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, B. (2006). The nursery school playground: how to improve it with toys. *Journal of the european teacher education*, 2(2), 57-66.
- Pereira, M. B. (2008). *Para uma escola sem violência (2ª ed.).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MTC).
- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos.* . Madrid: La Muralla. .
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia (1ª Ed).* Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais - A COMPLEMENTARIDADE DO SPSS.* . Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.* São Paulo: Zhanhar.
- Piaget, J. (1972). *Os estádios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente.* Rio de Janeiro: Forense.
- Pimenta, M. (2000). *A criança e o jogo: Estudo comparativo do comportamento de crianças de ambos os sexos, com 7 e 8 anos, em actividades espontâneas num parque lúdico.* Viana do Castelo: M. Araújo & R. Pimenta. Trabalho de projecto realizado no âmbito do Curso de Estudos Superiores Especializados em Formação Pessoal e Social.
- Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health American School Health Association*, 80 (11), 517-519.
- Ribeiro, E. (2008). *A perspectiva de entrevista na investigação qualitativa. In: Evidências, olhares e pesquisas em saberes educacionais (nº4).* Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá.
- Ridgers, N., Stratton, G., & Fairclough, S. &. (2007). Long-term effects of a playground marking and physical structures on children`s recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393-397.
- Santos, P. S. (2000). *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico.* Petrópolis-Rj: Vozes.

- Silva, M., & Brito, A. (1997). Estudos da influência da densidade de espaço no comportamento motor interativo em crianças de 7 e 9 anos em situação de jogo livre. *Ludens* 14 (1), 29-34. Lisboa: FMH.
- Silveira, L., & Cunha, C. A. (2014). *O jogo e a infância: Entre o Mundo pensado e o Mundo vivido. Cap. II: O Jogo, as Brincadeiras e a cultura*. Santo Tirso: White Books.
- Spoked, B. (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stratton, G. (2000). Promoting children`s physical activity in primary school: an intervention study using playground markings. *Ergonomics*, 42 (10), 1538-1546. London.
- Stratton, G. &. (2005). The effect of multicolor playground markings on children`s physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41, 828-833.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. . Obtido em 23 de Março de 2015de, [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf).
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. SÍNTESIS, S.A.
- Verstraete, S., Cardon, G., & Clercq, D. &. (2006). Increasing children`s physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal Public Health*, 16, 415-419.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wickstrom, R. (1983). *Fundamental motor patterns*. Philadelphia: Lea & Fabige.

## **Legislação**

Decreto-lei nº 379/97, de 27 de Dezembro, Diário da República, I-Série-A, nº 298/97.

Despacho-Conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto, II Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº103/ III/ 90 de 29 de Dezembro.

## Anexos

### Anexo I

#### Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

Como já tem conhecimento, sou aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e, neste momento, encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada II no Jardim de Infância de Monserrate, no qual o/a seu/sua filho/a integra o grupo de crianças. No decorrer da PES II, estou igualmente a desenvolver um projeto, sendo este um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação de Infância. Assim, terei de realizar um trabalho final de investigação.

O trabalho de investigação que acima me refiro, tem como objetivo primordial, avaliar o comportamento motor da criança no espaço do recreio. Deste modo se justifica a necessidade de realizar filmagens neste mesmo espaço, para o estudo seja possível.

Desta forma, venho por este meio solicitar a vossa autorização para que o seu educando participe no meu estudo. De citar que o anonimato das crianças será, em todos os casos, assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas será utilizado ou divulgado. Apenas solicito a vossa autorização para recolha de dados, única e exclusivamente utilizados por mim para benefício do meu estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Estagiária Flávia Dantas

Março de 2015

---

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_ participe nas tarefas relacionadas com o trabalho de investigação sobre “ **O contributo do recreio escolar como meio promotor do desenvolvimento motor da criança**”

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo II**

### **Convite de participação aos pais**

Caro (a) Encarregado de Educação:

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e, neste preciso momento encontro-me a desenvolver um projeto que visa enriquecer o espaço relvado do recreio escolar.

Neste projeto, teria o imenso gosto de poder ter a colaboração dos Encarregados de Educação, no que concerne à montagem dos materiais e posteriormente à pintura de alguns destes. Este enriquecimento acima referido corresponde à zona relvada que se encontra por de trás do edifício, local onde a maioria das crianças realiza as suas atividades lúdicas nos dias em que o temperatura é bastante elevada. Esta atividade está prevista para o dia 23 de Maio de 2015, da parte da manhã, mais concretamente a partir das 9h30 até às 12h30.

Agradecia imenso a sua participação e deste modo coloco-me ao dispor para qualquer informação adicional, através do meu contacto de telemóvel 969973563 ou através da Educadora Graça Rocha.

Agradeço a sua colaboração,

Com os melhores cumprimentos

Educadora Estagiária

Flávia Dantas

---

**Vou participar**

**Não vou participa**

## Anexo III

Powerpoint apresentado à comunidade educativa acerca do trabalho que ia ser desenvolvido no recreio, sendo que neste estava explícito todo o trabalho que era necessário realizar.



**Agora é a Hora do Recreio**  
Brimando e aprendendo

“Está na Hora do Recreio”

Mestranda: Flávia Dantas;  
Colaboradores: Luísa Araújo; Graça Rocha; Crianças da Sala 3 e seus pais.

**Era uma vez...**

Esta é a história das crianças da sala 3 do Jardim de Infância de Monserrate, em Viana do Castelo.

Entre muitas outras características, são crianças **dinâmicas, criativas, interessadas** e muito mas muito **sonhadoras**.

**Num dia feliz...**

Surgiu a ideia de modificar/aproveitar um espaço do recreio escolar, que se encontrava vazio, mas que é um local de eleição para muitas crianças nos dias de Verão.



**“E então foi só colocar mãos à obra!”**



**Começamos pela pintura dos pneus**



Caixa de areia

Pneus em pé!



Pneus dorminhocos

**Precisamos de colaboração para:**

Cavar a terra e colocar os pneus bem fundos para as crianças saltarem.

**Pintura das caixas de madeira**



**Precisamos de colaboração para:**

Desenhar os números de 1 a 5 nas caixas

**Tartaruga e as formas geométricas**



**Precisamos de colaboração para:**

Cavar a terra e colocar umas placas de cimento por baixo das formas geométricas para fixar ao solo.

Alvo das letras e dos números



Precisamos de colaboração para:

Desenhar as vogais na primeira linha e desenhar os numerais de 1 a 5 na segunda linha.

Macaquinho de chinês



Precisamos de colaboração para:

Pintar as placas de borracha e colocar os quadrados de cimento por baixo, para que ao saltar o piso seja estável.

Marcar golo!



Precisamos de colaboração para:

Pintar a placa de esferovite e fixar a mesma ao solo.

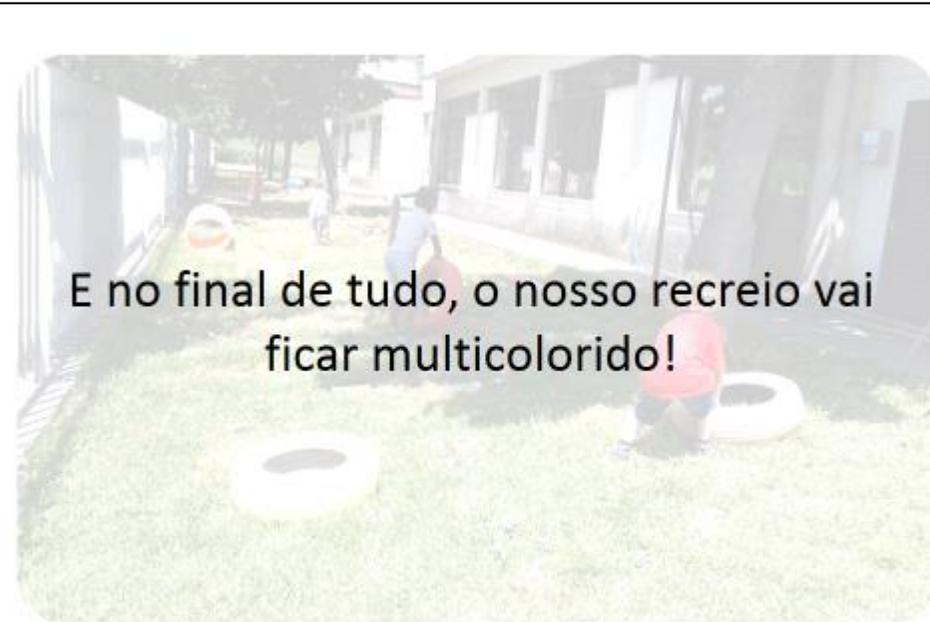
Ponte das pegadas!



Precisamos de colaboração para:

Pintar as pegadas que se encontram desenhadas nas tábuas.

E no final de tudo, o nosso recreio vai ficar multicolorido!



Bom Trabalho!

## Anexo IV

### Planificação

9 de junho de 2015

<b>Área(s) e Domínio(s) de Ensino e aprendizagem</b>	<b>Competência/Objetivos</b>	<b>Atividades</b> (Estratégia/ sequência/descrição da actividade/organização do grupo)	<b>Recursos materiais/espacos físicos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b> 1.1);1.6);1.8);1.9);1.25);</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b> <u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u>  1.27);</p> <p><u>Domínio da matemática</u></p>	<p>1) Predispor o organismo para as actividades a desenvolver;</p> <p>1.1) Respeitar e cumprir as regras pré-estabelecidas; 1.2) Estimular capacidades motoras fundamentais;</p> <p>1.3) Permitir às crianças recriar situações imaginárias;</p>	<p>Regressados à sala de actividades, as crianças serão informadas que, uma vez que no dia seguinte é feriado, e nesse mesmo dia acontece a sessão de motricidade, a estagiária informa o grupo que a sessão de motricidade se vai realizar neste dia e que as crianças podem explorar os jogos do recreio relvado de forma livre.</p>	<p>Espaco físico: Recreio relvado</p>	<p>A criança:</p> <p>Autonomia na realização dos jogos;</p> <p>Respeita as regras dos jogos;</p>

<p>1.20);1.23);1.27);</p> <p><u>Domínio da expressão plástica</u></p> <p>1.7);1.28);</p> <p><u>Domínio da expressão dramática</u></p> <p>1.3);1.31);</p> <p><u>Domínio da expressão motora</u></p> <p>1); 1.1);1.2);1.4);1.5); 1.10);1.11);1.12);1.13);1.14);1.14.1);1.15);1.16); 1.17);1.18);1.19);1.21);1.22);1.23);1.24);1.26);1.29);1.30);1.32);</p>	<p>1.4) Estimular o comportamento lúdico e motor;</p> <p>1.5)Desenvolver habilidades de locomoção: corrida;</p> <p>1.6) Estimular a capacidade auditiva;</p> <p>1.7) Reconhecer as cores;</p> <p>1.8) Conseguir cumprir as ordens da “Girafa”;</p> <p>1.9)Trabalhar a interação/cooperação entre o grupo;</p> <p>1.10) Promover a velocidade de reação;</p>	<p><u>Girafa colorida:</u></p> <p>A estagiária recorre ao pneu com a girafa para a realização do jogo. As garrafas afixadas nos pneus contêm várias cores.</p> <p>De seguida, solicita ao grupo que se disperse livremente, pelo espaço, com uma distância significativa da girafa (pneu colorido com garrafas).</p> <p>Ao sinal da estagiária, apito, que dará o início ao jogo, as crianças em coro cantam a seguinte música do camaleão:</p> <p>“Girafa, de que cor?”, ao que a girafa responde dizendo uma cor, como por exemplo: “amarelo” ou outra cor qualquer mediante as preferências da criança que executa a personagem da girafa.</p> <p>Após referir, a cor, a girafa vira-se e começa a correr em direção aos jogadores, que dele tentam fugir. Para que não sejam apanhados pela girafa, ou neste caso para escaparem à girafa terão de procurar a garrafa da cor que</p>	<p>Pneus / Girafa;</p> <p>Garrafas de água coloridas</p> <p>Canção: “Girafa que cores queres?”</p>	<p>Reagir à voz da girafa;</p> <p>Fica imóvel à espera da ordem da girafa;</p> <p>Cumprir as ordens, identificando corretamente as cores;</p> <p>Identifica as cores;</p> <p>Não se deixa ser apanhado;</p>
--	---	--	--	---

	<p>1.11) Estimular o equilíbrio dinâmico;</p> <p>1.12) Consolidar a capacidade de saltar: saltar ao pé-coxinho;</p> <p>1.13) Estimular a lateralidade e o esquema corporal;</p>	<p>a girafa preferiu, neste caso amarelo ou outra qualquer escolhida pela girafa. Ao tocar na garrafa cuja cor seja igual aquela que a girafa indicou, os jogadores ficam salvos, sendo que este não as pode caçar. Caso a girafa toque em alguns jogadores antes de estes chegarem/tocarem na garrafa que contém a cor escolhida pela girafa, este, à medida que o jogo se for desenrolando, será a nova girafa. Se por ventura a girafa não conseguir caçar nenhum jogador, continuará a ser ele a girafa.</p> <p><u>Pula – pula nas casinhas;</u></p> <p>O jogo do pula pula nas caixinhas, cada criança terá de saltar ao pé-coxinho em cada caixa.</p> <p>Estas caixas para além de estarem pintadas, contém números de 1 a 5. Antes de iniciarem o salto, as crianças atiram o saco de areia para um dos numerais que se encontram desenhados nas caixas (idêntico ao jogo da macaca). As crianças iniciam o salto das caixas no número 1 até ao número 5, sendo que após chegar ao número 5, através do salto ao pé-coxinho, terá de rodar, ou seja voltar-se para o jogo e voltar a saltar nas caixas até à caixa</p>	<p>Caixas de madeira numeradas de 1 a 5;</p> <p>Saquinhos de areia;</p>	<p>Manter o equilíbrio aquando a salto nas caixas;</p> <p>Identifica os números;</p> <p>Coloca corretamente os pés nas caixas mediante os números pares e ímpares;</p> <p>Lança o saco de areia para a frente armando o braço corretamente para cima e para trás,</p>
--	---	---	---	---

	<p>1.14) Trabalhar o lançamento ao alvo e a precisão;</p> <p>1.14.1) Consolidar capacidade de saltar: pé-coxinho e salto a pés-juntos;</p> <p>1.15) Promover o equilíbrio dinâmico;</p> <p>1.16) Desenvolver o trabalho propiocetivo através do salto;</p>	<p>que tem o saquinho de areia e só depois volta para a caixa número 1. Este jogo permite às crianças realizar a habilidade do salto ao pé-coxinho, e também questões de lateralidade, sendo que nos números ímpares terão de colocar o pé direito e nos números pares terão de colocar os números pares. Ao iniciar o salto nas caixas e posteriormente voltar ao início permite trabalhar os números por ordem crescente e por ordem decrescente.</p> <p><u>Ponte das pegadas</u> Este jogo pode ser explorado de várias maneiras. As crianças têm que saltar conforme as marcas das pegadas. Cada criança poderá saltar tanto saltar a pés juntos, ao pé-coxinho, saltar para trás, andar para trás e andar com os pés cruzados. As crianças têm que se equilibrar e chegar ao fim da linha sem cair. Neste jogo será criada a situação imaginária de que debaixo da ponte andam crocodilos, sendo que se caírem da ponte vão ser “comidos” pelos mesmos.</p>	<p>2 tábuas de madeira;  Pegadas;</p>	<p>usando rotação do tronco, pernas e braços em oposição;</p> <p>Desloca-se saltando num só pé (pé-coxinho) ou a pés-juntos;</p> <p>Passa a ponte sem cair “ao rio dos crocodilos”;</p>
--	--	--	---	---

	<p>1.17) Exercitar diferentes formas de locomoção como rastejar, andar de costas;</p> <p>1.18) Estimular o equilíbrio e concentração;</p> <p>1.19) Estimular habilidades de locomoção;</p>	<p><u>Túnel mágico</u></p> <p>As crianças correm à volta do túnel de esponja e quando a estagiária pronunciar o nome de uma criança, essa terá de entrar dentro do túnel. Ao entrar dentro do túnel terá de realizar determinadas habilidades como rastejar dentro do túnel e passar no túnel de costas.</p> <p>Quando sair do túnel a estagiária pede à criança que coloque uma colher na boca com uma bola de ping-pong em cima, e terá de percorrer uma determinada distância sem deixar cair a bola de ping-pong. Para tornar o jogo mais difícil, e após todos terem passado dentro do túnel, uma primeira vez, quando a estagiária pronunciar o nome da criança, esta terá de entrar no túnel já com a colher e passar no túnel com a bola sem a deixar cair e colocá-la no cesto.</p> <p><u>Tartaruga e as formas geométricas.</u></p> <p>Este material é construído através de um pneu decorado como se fosse uma tartaruga. No pneu, e à volta do pneu estão colocadas diversas formas geométricas, como</p>	<p>Túnel de esponja;</p> <p>Colher;</p> <p>Bola de ping-pong;</p>	<p>Executa as habilidade corretamente: rastejar e andar de costas;</p> <p>Realiza o percurso sem deixar cair a bola;</p> <p>Saltar a pés juntos;</p>
--	--	---	---	--

	<p>1.20) Reconhecer as figuras geométricas;</p> <p>1.21) Saltar segundo um critério;</p>	<p>quadrado, retângulo, triângulo, círculo, as figuras geométricas mais comuns e conhecidas pelas crianças.</p> <p>Uma criança encontra-se dentro da tartaruga e terá uma carapaça para identificar que aquela é a tartaruga chefe e vai dar ordens. Os restantes jogadores, correm livremente pelo ginásio. Ao sinal da tartaruga, neste caso criança, os jogadores ficam imobilizadas à espera da indicação da tartaruga relativamente à figura geométrica que esta pretende que encontrem. Após o jogador encontrar a figura geométrica pretendida, a chefe ou o chefe tartaruga irá indicar uma ordem para que o jogador que encontrou execute a ordem utilizando algumas partes do corpo, como por exemplo: Tocar com a mão direita na figura; tocar com a mão esquerda; Tocar com a cabeça; Tocar com o nariz;</p> <p>O primeiro a cumprir a ordem será o chefe tartaruga e o jogo recomeça.</p> <p>Neste jogo utilizar-se-á a seguinte canção para identificar a figura geométrica: “ Tartaruga, tartaruguinha que figura geométrica queres que encontremos?”.</p>	<p>Placas de borracha;</p> <p>Formas geométricas;</p>	<p>Saltar ao pé-coxinho;</p> <p>Reconhecer as figuras geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo;</p> <p>Cumprir as ordens dadas pela “tartaruga”;</p>
--	--	---	---	---

	<p>1.22) Estimular diferentes formas de locomoção: corrida;</p> <p>1.23) Estimular a lateralidade: direito e esquerdo;</p> <p>1.24) Estimular a capacidade de saltar;</p> <p>1.25) Promover a concentração e atenção através do estímulo visual;</p>	<p><u>Pequeno circuito</u></p> <p>O material utilizado neste jogo são pneus. Os pneus estarão dispostos na forma vertical e na forma horizontal.</p> <p>Os pneus que se encontram na forma vertical terão como nome os <u>pneus em sentido</u>, os pneus que se encontram sobre a forma horizontal terão como nome pneus <u>dorminhocos</u>.</p> <p>A disposição do circuito terá a ordem acima indicada.</p> <p>Aos jogadores será dada a indicação para se dispersarem no espaço do ginásio. Nas costas de cada jogador será colocada uma imagem de um animal. Ao sinal do apito as crianças executam o movimento de corrida. Ao ouvirem o sinal do apito pela segunda vez os jogadores ficam imobilizados, e ao mesmo tempo a estagiária levanta a imagem do animal que terá de percorrer o circuito, sendo que o jogador que tenha o animal indicado, terá de contornar os pneus pelo seu lado direito e pelo seu lado esquerdo, que se encontram sobre a forma vertical, sem os derrubar e posteriormente terá de passar pelos pneus dorminhocos, executando determinadas habilidades de</p>	<p>Pneus em pé;</p> <p>Pneus deitados;</p>	<p>Fica em posição de equilíbrio estático;</p> <p>Corre pelo lado direito ou esquerdo, conforme as regras;</p> <p>Desloca-se saltando ao pé coxinho ou a pés juntos, mantendo o equilíbrio;</p>
--	--	---	--	---

	<p>1.26) Aperfeiçoar a capacidade motora: lançar com precisão;</p> <p>1.27) Reconhecer as vogais e os numerais;</p> <p>1.28) Identificar as cores;</p>	<p>salto como por exemplo: salto a pé coxinho e salto a pés juntos.</p> <p>Após o jogador realizar o circuito, o jogo reinicia. Será dada a oportunidade aos jogadores de serem eles a dar a ordem do animal que querem ver a realizar o percurso.</p> <p><b><u>Alvo das letras e dos números</u></b></p> <p>Na parede estão desenhados 2 linhas com 5 círculos. A linha de cima contém 5 cores diferentes, sendo que a linha de baixo contém as mesmas cores mas não estão ordenadas pela linha de cima, ou seja as cores são as mesmas mas a posição onde estas se encontram é diferente. Na linha de cima contém as 5 vogais e a linha de baixo contém os números de 1 a 5. Com a ajuda de duas bolas, cada criança terá de lançar uma bola para a linha de cima, sendo que o lançamento para a segunda linha será condicionado pela escolha da primeira linha, ou seja se lançou para a letra A cujo círculo é verde, na linha de baixo terá de acertar no número cujo círculo seja verde também. Caso a criança não acerte na primeira tentativa, terá novamente oportunidade de lançar.</p>	<p>2 Bola de ténis;</p> <p>Alvo com letras e números;</p>	<p>Lança a bola fazendo extensão do braço mantendo o equilíbrio;</p> <p>Atinge o alvo duas vezes, no primeiro lançamento;</p> <p>Realiza corretamente a associação de cores bem como das letras e dos numerais;</p>
--	--	---	---	---

	<p>1.29) Trabalhar o lançamento ao alvo e a precisão;</p> <p>1.30) Desenvolver a capacidade óculo-manual;</p> <p>1.31) Recriar situações imaginárias;</p> <p>1.32) Promover a motricidade fina: encher e esvaziar os baldes de areia;</p>	<p><b><u>Marcar golo!</u></b>  Uma criança de cada vez, tenta lançar a bola e acertar num dos buracos que se encontram na placa de esferovite. À medida que a criança vai acertando nos buracos que se encontram na parte de baixo, passa para o nível seguinte que corresponde em lançar a bola e acertar nos buracos que se encontram na parte de cima. A bola é lançada por baixo, ou seja rotação do braço junto ao corpo.</p> <p><u>Caixa de areia</u>  Neste material, e uma vez que a sua dimensão é reduzida, participam apenas 3 a 4 crianças. Neste material as crianças realizam atividades livres. O pneu contém areia para que a criança possa realizar diversas construções. As crianças terão de se descalçar para entrar no pneu sendo que após terminar a exploração da caixa de areia, terão de se voltar a calçar.</p>	<p>Bola;</p> <p>Alvo de rede;</p> <p>Baldes;</p> <p>Pás;</p> <p>Caixa de areia;</p>	<p>Lança a bola e consegue encestar no alvo;</p> <p>Interpreta determinadas personagens;</p> <p>Enche e esvazia baldes de areia e realiza construções.</p>
--	---	---	---	--

## **Anexo V**

### **Voices dos adultos sobre o espaço do recreio onde decorreu o espaço de intervenção**

“É impossível falar do projeto de intervenção no recreio escolar, levado a cabo pelo meu par pedagógico sem antes referir vários dos aspetos fundamentais que o tornaram possível. Em primeiro lugar, a dedicação da Flávia, a sua incessante busca para responder da melhor forma às necessidades das crianças, a sua responsabilidade e a sua força de vontade. Em momento algum – e eu testemunhei bem de perto – a Flávia baixou os braços frente a alguns obstáculos que, inevitavelmente, foram surgindo. Muito pelo contrário, a Flávia procurou sempre levar a cabo o seu projeto ouvindo as crianças, percebendo de que forma podia requalificar o espaço relvado em prol das crianças e em benefício das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento tanto a nível físico motor, mas também, e fundamentalmente a nível social e emocional. Outro fator importante foi a proximidade, que também testemunhei, entre a Flávia e a comunidade educativa, nomeadamente com os pais e encarregados de educação das crianças, na partilha de um objetivo comum: permitir novas e enriquecedoras experiências. Persistente, corajosa, responsável, determinada... São algumas das características que definem a postura e atitude da Flávia durante todo este projeto. Todas estas atitudes igualmente justificam o seu sucesso na requalificação do recreio, tornando-o num espaço “colorido”, “bonito” e “mágico”!!! É de louvar a preocupação da Flávia em envolver todo o grupo de crianças nomeadamente as crianças com NEE, garantindo a sua inclusão neste que é um projeto de todos e para todos. No final o recreio relvado transformou-se num espaço nunca antes visto, que certamente faz arrancar um sorriso de cada criança, cada vez que se dirige ao mesmo” (Par pedagógico Luísa Araújo).

“A estagiária Flávia desenvolveu um projeto com o grupo no âmbito da requalificação do recreio. Partiu da escuta ativa das crianças, identificando necessidades e projetando estratégias, soluções para o objetivo final. Envolveu as crianças em todas as etapas do projeto, assim como pais e restante corpo docente e não docente. Sustentou toda a dinâmica em quadro teórico que privilegiou a participação, a escuta, a interação ativa das crianças. Finalizou o projeto com a participação de toda a comunidade educativa e

demonstrou competência, profissionalismo, empenho e muita dedicação.” (Educadora Graça Rocha).

“Achamos que foi um trabalho muito interessante uma vez que permitiu o convívio entre pais e filhos, bem como a interação entre os restantes pais. Sentimos a escola dos nossos filhos um pouco nossa também. É também interessante observar o orgulho que o Henrique tem em dizer que ele e os pais ajudaram a construir um espaço novo de diversão. Um espaço novo, criativo e dinâmico, que certamente faz as nossas crianças felizes. (Mãe do Henrique).

“Foi um trabalho muito interessante. Esta interação escola-comunidade beneficiou o projeto. A escola, como local de aprendizagem está de parabéns” (Ana Alves).

“O projeto foi muito bem concedido, encontra-se bem organizado e com materiais e estruturas muito apelativas. O presente projeto enriqueceu o espaço relvado e proporcionou mais atividades lúdicas/desportivas para as crianças. É um espaço procurado pelas crianças e muitas das vezes por iniciativa própria” (Estagiária Marlene).

“Um bom aproveitamento do espaço quando faz mais calor, o que resultou num lugar de lazer, agradável e bastante colorido. Ficamos todos a ganhar com o projeto, logo foi uma excelente iniciativa. Um espaço novo, renovado onde a atividade lúdica e motora reinará neste espaço” (Assistente operacional Maria Novo).



Anexo VII

Registos gráficos das crianças nos momentos antes e após a intervenção

Antes

Após



Antes

Após



Antes

Após



Antes

Após



Antes

Após



Antes

Após

