



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Daniela Maria Coelho Nogueira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

Uma intervenção pedagógica no espaço de recreio escolar:
— Um estudo com crianças dos 3 aos 5 anos

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Mestre Sandra Sofia Martins Castro dos Santos

abril de 2012

AGRADECIMENTOS

Ainda que individual, este trabalho teve por detrás um elenco a quem devo um profundo agradecimento.

Por razões óbvias, agradeço em primeiro lugar à Mestre Sandra Santos pela sua orientação, apoio e disponibilidade demonstrada durante todo o processo.

À professora Lina Fonseca, responsável da PES, pela sensibilidade em corresponder às necessidades do curso e das formandas.

De modo particular, agradeço à professora Linda Saraiva pela simpatia, disponibilidade e apoio e ao Doutor César Sá pelo seu poder reflexivo e crítico sempre estimulantes.

Em geral, a todos os docentes que passaram pela minha vida e partilharam um pouco do seu conhecimento para que me apropriasse dele. Devo-lhes os meus sonhos e aspirações enquanto futura profissional na área da educação.

À educadora cooperante Paula Rosário sou grata pela harmonia, disponibilidade e partilha que dispôs ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada II.

Aos pais que se juntaram a este estudo em prol da requalificação do recreio e a todas as crianças que me ensinaram um pouco do que é ser educadora/professora dedico um “obrigada”.

Não poderia deixar de elogiar o papel da empresa Tintas Bricor que amavelmente respondeu ao meu pedido e se associou a este estudo.

Agradeço igualmente à minha família, nomeadamente aos meus pais, irmãos, sobrinhos e ao Bruno por todo o amor, apoio e dedicação inquestionáveis e pela paciência nestes últimos tempos.

Por último, mas não menos importante, queria agradecer aos meus amigos e “companheiras de guerra” que sempre procuraram no otimismo palavras fundamentais de apoio.

RESUMO

A Prática de Ensino Supervisionada constitui uma unidade curricular de grande relevância para a formação do professor, servindo de base a um futuro docente que se define como reflexivo, investigador, empreendedor e ativo.

Neste sentido emergiu, ao longo desta unidade curricular, um estudo no qual se procurou conhecer e analisar o comportamento lúdico-motor da criança no recreio, antes e depois de uma intervenção de requalificação do mesmo. Para tal, enveredou-se por uma metodologia de carácter mista, maioritariamente quantitativa, contando com 15 crianças de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

A recolha de dados, foi processada através de: uma observação, realizada no momento anterior à intervenção e outra no momento posterior à mesma; da entrevista sobre as preferências lúdicas das crianças no recreio; e, por fim, dos registos pictográficos do espaço de recreio executados nos mesmos períodos da observação.

Os resultados apontam que a intervenção efetuada no recreio alterou positivamente o comportamento motor das crianças ao revelar um aumento extraordinário dos níveis de AM e apresentando níveis de sociabilidade importantes para o seu desenvolvimento. As habilidades de locomoção constituíram em ambos os momentos de observação valores superiores às restantes habilidades fundamentais. Todavia, as habilidades de manipulação representaram a grande evolução com a introdução de materiais portáteis. Por sua vez, os registos pictográficos revelaram a importância que o recreio revela para as crianças e uma percepção clara das mudanças ocorridas neste contexto. Os dados obtidos com os registos, aliados às entrevistas, provaram a relevância da integração de materiais portáteis no recreio e, conseqüentemente, esclarecem a elevação das habilidades manipulativas após a intervenção.

Em suma, pode dizer-se que o impulso ativo dos agentes educativos para a requalificação do recreio permitiu que este contexto se tornasse mais atrativo, mais ativo e diversificado.

Palavras-chave: recreio escolar; atividade motora; criança pré-escolar; habilidades motoras.

ABSTRACT

The supervised teaching practice is a course of great relevance for a teacher training, providing the bases for a future teacher who is defined as reflexive, researcher, enterprising and active.

In this sense, there was a study over this course that tried to understand a play – motor behavior of children in the playground, before and after it's requalification. In this way, a mixed character method was chosen, mainly quantitative, composed by 15 children of both genders and will ages from 3 to 5 years.

The data collection was processed throught: a observation, performed moments before the requalification and moments after it; of interview about the playing preferences of children in the playground; and, finally through the observation of the pictographic records of the playground environment made in the same periods of observation.

The results indicate that the requalification of the playground changed positively the motor behavior of children, revealing an extraordinary increase of levels of motor activity and presenting important sociability levels for their development. The locomotion skills had, in both moments, higher values comparing to the other fundamental skills. However, the manipulation skills represented the major development with the introduction of portable materials. On the other hand, the pictographic records revealed the importance that the playground has in children's day-to-day and a clear perception of the changes occurred in this context. The data obtained from the records, coupled with the interviews moved the importance of the integration of portable materials in the playground, and therefore, clarify the increase of the manipulative skills after the requalification.

In conclusion, it can be said that the active impulse of the educational agents to the requalification of the playground allowed that this context become more attractive and diversified.

Keywords: school recess; motor activity; preschool child; motor skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IV
ABREVIATURAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA PES II	3
CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	3
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	3
CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA	4
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	6
CAPÍTULO III - PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	9
CAPÍTULO IV - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	29
ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA	29
OBJETIVOS	31
REVISÃO DE LITERATURA	32
<i>O movimento, uma necessidade intrínseca</i>	32
<i>O recreio e as suas potencialidades</i>	34
<i>Papéis ativos para uma escola ativa</i>	37
METODOLOGIA	40
<i>Participantes</i>	40
<i>Opções de carácter metodológico</i>	40
<i>Descrição da intervenção</i>	41
<i>Fases do estudo</i>	52
<i>Instrumentos e procedimentos de recolha de dados</i>	53
<i>Protocolo de observação</i>	53
<i>Tratamento dos dados</i>	55
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
<i>Ocupação do recreio</i>	55
Taxa de ocupação do recreio antes e depois da intervenção	55
Análise da atividade motora antes e depois da intervenção	57

Habilidades motoras antes e depois da intervenção _____	57
Tipo de atividade motora antes e depois da intervenção _____	58
<i>Ocupação do recreio pelas raparigas</i> _____	59
Taxa de ocupação do recreio pelas raparigas antes e depois da intervenção _____	59
Análise da atividade motora das raparigas antes e depois da intervenção _____	60
Habilidades motoras das raparigas antes e depois da intervenção _____	60
Tipo de atividade motora das raparigas antes e depois da intervenção _____	61
<i>Ocupação do recreio pelos rapazes</i> _____	62
Taxa de ocupação do recreio pelos rapazes antes e depois da intervenção _____	62
Análise da atividade motora dos rapazes antes e depois da intervenção _____	63
Habilidades motoras dos rapazes antes e depois da intervenção _____	63
Tipo de atividade motora dos rapazes antes e depois da intervenção _____	64
<i>Comparação do comportamento lúdico - motor entre raparigas e rapazes no recreio</i> _____	64
<i>Ocupação do recreio pelas crianças de 3 anos</i> _____	67
Taxa de ocupação do recreio pelas crianças de 3 anos antes e após a intervenção _____	67
Análise da atividade motora das crianças de 3 anos antes e após a intervenção _____	68
Habilidades motoras das crianças de 3 anos antes e após a intervenção _____	68
Tipo de atividade motora das crianças de 3 anos antes e após a intervenção _____	69
<i>Ocupação do recreio pelas crianças de 4 anos</i> _____	70
Taxa de ocupação do recreio pelas crianças de 4 anos antes e após a intervenção _____	70
Análise da atividade motora das crianças de 4 anos antes e após a intervenção _____	70
Habilidades motoras das crianças de 4 anos antes e após a intervenção _____	70
Tipo de atividade motora das crianças de 4 anos antes e após a intervenção _____	71
<i>Ocupação do recreio pelas crianças de 5 anos</i> _____	72
Taxa de ocupação do recreio pelas crianças de 5 anos antes e após a intervenção _____	72
Análise da atividade motora das crianças de 5 anos antes e após a intervenção _____	73
Habilidades motoras das crianças de 5 anos antes e após a intervenção _____	73
Tipo de atividade motora das crianças de 5 anos antes e após a intervenção _____	74
<i>Comparação do comportamento lúdico-motor entre crianças de 3, 4 e 5 anos no recreio</i> _____	75
<i>Preferências lúdicas das crianças antes e após a intervenção</i> _____	78
<i>Análise dos registos pictográficos das crianças antes e após a intervenção</i> _____	81
<i>Conclusões do estudo</i> _____	92
<i>Contributos do estudo</i> _____	94
<i>Limitações do estudo</i> _____	95
CAPÍTULO V - REFLEXÃO GLOBAL DA PES _____	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	105
ANEXOS _____	A

ABREVIATURAS

AM - Atividade Motora

AML - Atividade Motora de Locomoção

AMM - Atividade Motora de Manipulação

AMP - Atividade Motora Postural

AMi – Atividade Motora isolada

AMg – Atividade Motora de grupo

CT - Contemplação

CI - Comportamentos de Indisciplina

IV - Interação Verbal

NASPE - National Association for Sport and Physical Education

OUT – Outros

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Área de cimento da parte lateral	42
Figura 2. Área de cimento da parte de trás (perspetiva A)	42
Figura 3. Área de cimento da parte de trás (perspetiva B)	42
Figura 4. Jogo das Borboletas Espelhadas	44
Figura 5. Macaca	45
Figura 6. Jogo "Macaquinho chinês"	46
Figura 7. Jogo "Caracol Tico"	46
Figura 8. Jogo "Folhas mágicas"	47
Figura 9. Placas com palavras do jogo	47
Figura 10. Jogo do galo	48
Figura 11. Coletes	48
Figura 12. Arcos	49
Figura 13. Bolas construídas pelas crianças	49
Figura 14. Cordas construídas pelas crianças	50
Figura 15. Pés-de-lata construídos pelas crianças	50
Figura 16. Vai-e-vens construídos pelas crianças	51
Figura 17. Taxa de ocupação do recreio antes da intervenção	55
Figura 18. Taxa de ocupação do recreio depois da intervenção	55
Figura 19. Habilidades motoras antes da intervenção	57
Figura 20. Habilidades motoras depois da intervenção	57
Figura 21. Tipo de AM antes da intervenção	58
Figura 22. Tipo de AM depois da intervenção	58
Figura 23. Taxa de ocupação do recreio do sexo feminino antes da intervenção	59

Figura 24. Taxa de ocupação do recreio do sexo feminino depois da intervenção	59
Figura 25. Habilidades motoras do sexo feminino antes da intervenção.....	60
Figura 26. Habilidades motoras do sexo feminino depois da intervenção.....	60
Figura 27. Tipo de AM do sexo feminino antes da intervenção.....	61
Figura 28. Tipo de AM do sexo feminino após a intervenção	61
Figura 29. Taxa de ocupação do recreio do sexo masculino antes da intervenção	62
Figura 30. Taxa de ocupação do recreio do sexo masculino depois da intervenção ...	62
Figura 31. Habilidades motoras do sexo masculino antes da intervenção.....	63
Figura 32. Habilidades motoras do sexo masculino após a intervenção	63
Figura 33. Tipo de AM do sexo masculino antes da intervenção	64
Figura 34. Tipo de AM do sexo masculino depois da intervenção	64
Figura 35. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 3 anos antes da intervenção	67
Figura 36. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 3 anos depois da intervenção	67
Figura 37. Habilidades motoras das crianças de 3 anos antes da intervenção.....	68
Figura 38. Habilidades motoras das crianças de 3 anos depois da intervenção	68
Figura 39. Tipo de AM das crianças de 3 anos antes da intervenção	69
Figura 40. Tipo de AM das crianças de 3 anos depois da intervenção	69
Figura 41. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 4 anos antes da intervenção	70
Figura 42. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 4 anos depois da intervenção	70
Figura 43. Habilidades motoras das crianças de 4 anos antes da intervenção.....	71
Figura 44. Habilidades motoras das crianças de 4 anos depois da intervenção	71
Figura 45. Tipo de AM das crianças de 4 anos antes da intervenção	72

Figura 46. Tipo de AM das crianças de 4 anos depois da intervenção	72
Figura 47. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 5 anos antes da intervenção	72
Figura 48. Taxa de ocupação das crianças de 5 anos depois da intervenção	72
Figura 49. Habilidades motoras das crianças de 5 anos antes da intervenção	73
Figura 50. Habilidades motoras das crianças de 5 anos depois da intervenção	73
Figura 51. Tipo de AM das crianças de 5 anos antes da intervenção	74
Figura 52. Tipo de AM das crianças de 5 anos depois da intervenção	74
Figura 53. Preferências lúdicas das crianças no recreio antes da intervenção	78
Figura 54. Preferências lúdicas das crianças no recreio depois da intervenção	78
Figura 55. Registos pictográficos da criança A antes e após a intervenção no recreio	81
Figura 56. Registos pictográficos da criança B antes e após a intervenção no recreio	82
Figura 57. Registos pictográficos da criança C antes e após a intervenção	82
Figura 58. Registos pictográficos da criança D, antes e depois da intervenção.....	83
Figura 59. Registos pictográficos da criança E, antes e após a intervenção	84
Figura 60. Registos pictográficos da criança F, antes e após da intervenção	84
Figura 61. Registos pictográficos da criança G, antes e após a intervenção.....	85
Figura 62. Registos pictográficos da criança H, antes e após a intervenção.....	86
Figura 63. Registos pictográficos da criança I, antes e após a intervenção no recreio	86
Figura 64. Registos pictográficos da criança J antes e após a intervenção no recreio.	87
Figura 65. Registos pictográficos da criança K antes e após a intervenção no recreio	88
Figura 66. Registos pictográficos da criança L antes e após a intervenção no recreio.	88
Figura 67. Registos pictográficos da criança M antes e após à intervenção do recreio	89
Figura 68. Registos pictográficos da criança N, antes e após à intervenção no recreio	89

Figura 69. Registos pictográficos da criança O, antes e após à intervenção no recreio	90
Figura 70. Elementos representados nos registos das crianças depois da intervenção	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Diferenciação dos participantes por idade e género	40
Quadro 2. Calendarização das fases de estudo.	52
Quadro 3. Comparação em género do comportamento lúdico-motor no recreio	65
Quadro 4. Comparação por idades do comportamento lúdico-motor no recreio.....	75

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A linguagem que é apresentada ao longo do relatório tem um caráter simples e claro, seguindo um discurso cuidado e coerente.

A nível estrutural, este documento está organizado num conjunto de capítulos que vão de encontro às diretrizes estabelecidas pelo programa da unidade curricular em questão. Desta forma, o relatório é iniciado por um breve enquadramento do contexto e do grupo sobre o qual incidiu a Prática de Ensino Supervisionada II, seguindo-se um capítulo dedicado às planificações orientadas para o trabalho de investigação. Neste contexto surge o trabalho de investigação que merece uma especial e relevante atenção ao longo de todo o relatório. Para finalizar, será apresentada uma reflexão geral sobre esta unidade curricular nas duas vertentes do curso (pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico).

O estudo de investigação patente neste relatório emerge da preocupação em averiguar e tentar compreender o comportamento lúdico-motor das crianças no espaço de recreio do pré-escolar e, ainda, de descobrir se uma intervenção de requalificação do recreio pode contribuir para aumentar os níveis de Atividade Motora (AM) das crianças. Nesta linha de pensamento surge um conjunto de questões ao qual se pretende dar resposta com o presente estudo: “De que forma a intervenção no recreio do pré-escolar influencia o comportamento lúdico-motor das crianças?”; “A intervenção no recreio escolar promoveu um comportamento mais ativo das crianças?”; “Existem diferenças motoras entre géneros e idades?”; “A intervenção realizada promoveu todas as habilidades motoras básicas (locomoção, manipulação e posturais)?”; “Que brincadeiras as crianças preferem antes e após a intervenção?”; “Qual a perceção das crianças relativamente ao recreio, antes e depois da intervenção?”; “Quais as atividades lúdico-motoras mais representadas nos registos gráficos, antes e após a intervenção?”.

Segundo Carvalho, Coelho, Laranjeira, Monteiro e Azevedo (2009) a escola constitui um papel essencial na melhoria de estilos de vida mais ativos e, em particular, o recreio

representa um local facultativo de práticas classificadas por momentos de AM moderada em ambientes pouco estruturados. Para além disso, este contexto é considerado como um espaço igualmente educativo e cheio de potencialidades (ME, 1997). Para que a criança aprenda, é necessário que esta sonhe, imagine e pergunte (Schultz, 1998) e, neste sentido, considera-se que o recreio exerce um papel fundamental fomentando a sua aprendizagem, sociabilidade e saúde.

No entanto, em geral, a qualidade dos espaços e dos equipamentos é reduzida, com equipamentos pouco atrativos e diversificados, oferecendo pouca possibilidade de ação, conforto, estética, aventura, socialização e vegetação (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002)

Analisando o recreio, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II, verificou-se claramente que este recreio integrava-se na categoria dos recreios empobrecidos, totalmente ausente de materiais e estruturas diversificadas. Para além disso, as crianças do pré-escolar estavam confinadas a dois recantos do espaço exterior para que fossem facilmente controláveis pelas assistentes operacionais. Estes aspetos aliados à bibliografia consultada sobre o tema constituíram a rampa de lançamento deste estudo.

Vários estudos neste âmbito concluíram que os recreios que apresentam estímulos, através de uma diversidade de materiais e espaços proporcionam um desenvolvimento favorável das crianças. Por outro lado, outros estudos chegaram à conclusão que existem diferenças de género e idade ao nível da atividade motora. Assim, com o presente estudo espera-se obter respostas interessantes e positivas para as questões anteriormente descritas e, principalmente, alargar as possibilidades lúdico-motoras das crianças neste contexto, contribuindo, desta forma, para um desenvolvimento holístico das mesmas.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA PES II

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

O jardim de infância onde se realizou o estudo está inserido numa aldeia que pertence ao concelho de Viana do Castelo, distando 3km do centro do concelho.

A atividade económica desta aldeia centrava-se na agricultura, na pecuária e na salicultura. Esta última de grande importância até ao século XVIII, caiu em desuso e hoje nem sequer na beira-mar se exerce. Tal como a apanha de sal, também a criação de gado decresceu paulatinamente acabando por desaparecer. Dedicadas à atividade agrícola, hoje apenas restam algumas famílias (ou casas de lavoura), cujo sustento económica já não provém exclusivamente dos produtos extraídos à terra, como se verificava outrora.

A população é constituída, na sua maioria, pelos descendentes das famílias de agricultores e as suas atividades económicas variam entre a agricultura, a pecuária, o comércio, a indústria e as louças.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola E.B.1 e Jardim de Infância situada no Concelho de Viana do Castelo funciona como instituição única. Localiza-se no extremo da freguesia, e portanto, estabelece uma partilha de serviços com a freguesia vizinha.

É uma Escola do tipo Plano Centenário. O edifício é constituído por dois pisos e possui aquecimento central. No piso inferior existem duas salas, refeitório para a cantina, uma cozinha de apoio, três sanitários para as crianças e um para adultos. No piso superior localiza-se outra sala de aula e o gabinete dos professores.

O exterior é descoberto, apesar de apresentar um pequeno telheiro de abrigo, não permitindo que em dias de chuva haja prática de atividades ao ar livre e/ou desportivas. Por sua vez, o espaço interior não apresenta condições, nem área, para ocupar o tempo de recreio, o que limita também esta prática. O espaço é murado com gradeamento intransponível, pavimento e possui canteiros ajardinados à volta do edifício, com uma mini horta pedagógica. O exterior, possui ainda um anexo para arrumos.

O edifício está equipado com mobiliário novo, adaptado à idade dos alunos e às necessidades da Escola. O material didático de apoio às atividades pedagógicas-didáticas existentes é suficiente. Está equipada, ainda, com televisor, vídeo, aparelhagem musical, rádios, fotocopiadora, projetor multimídia, câmara fotográfica, coleções de carimbos e outros materiais e de computadores com impressora, um para cada sala.

Durante a hora de almoço, os alunos são acompanhados pelas Assistentes Operacionais e por uma tarefaira. A escola partilha as instalações e o material disponível com o Jardim de Infância.

CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

A sala do Jardim de Infância é ampla e recebe luz natural através de cinco janelas. As paredes da sala são de cor branca, o chão é de soalho e existe aquecimento central.

Esta zona está dividida por Áreas Básicas de Aprendizagem que permitem à criança estimular a criatividade (faz-de-conta), experienciar, aprender, crescer e promover a socialização, a autonomia, o respeito, a interação, a inter-ajuda/cooperação, a descoberta.

As áreas existentes são:

Área da Expressão Plástica

- Tesouras e colas.
- Lápis de carvão, de cor e de cera.
- Marcadores.
- Afias e borrachas.
- Tintas de água e pincéis.
- Folhas A4 e A3.
- Barros e instrumentos de manipulação e manuseamento.
- Plasticina e instrumento de manipulação e manuseamento.
- Cavalete.

Área das construções

- Legos.

- Pistas e carros.

- Construções de madeira e plástico.

Área da casinha (faz-de-conta)

- Mobiliário e eletrodomésticos em madeira: cama, mesinha de cabeceira, armários, fogão, frigorífico, mesa, cadeiras, tábua de engomar.

- Utensílios e instrumentos domésticos: vassoura, panelas, ferro, pratos e talheres, cestos.

- Alimentos.

- Bonecos e roupa.

Área da Mediateca

- Estantes e livros.

- Computador e impressora.

- Quadro.

Área de acolhimento

- Tapete.

- Placar de cortiça: instrumentos rotineiros: quadro de presença, quadro de aniversários, quadro do tempo, calendário, quadro de tarefas.

As áreas estão devidamente etiquetadas com escrita e grafismo e as crianças, em conjunto, registaram nas etiquetas o número máximo de crianças a explorar essa área.

A sala dispõe de vários placares de cortiça. Um situa-se à entrada da sala onde são afixadas várias informações, comunicações dirigidas aos pais e onde também são colocados trabalhos realizados pelas crianças. Outro está na área do acolhimento, onde estão presentes os instrumentos de trabalho rotineiro e alguns trabalhos realizados pelo grupo. Os restantes dois são dedicados à exposição de trabalhos realizados nos vários domínios, entre eles o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o de expressão plástica e o de matemática.

Possui água corrente e potável perto da área de Expressão Plástica, onde os alunos recorrem para beber, para cuidar da higiene pessoal e para lavar e cuidar do material de Expressão Plástica.

Os cabides para pendurar os casacos, batas e mochilas das crianças estão devidamente identificadas no exterior da sala.

Na área de trabalho da sala existem 8 mesas e 24 cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Este espaço dedica-se ao momento do trabalho, à hora do lanche ou a qualquer outro momento de reunião do grupo.

Na sala existem estantes acessíveis às crianças. Uma delas, situada na área dos jogos, está disponível para a organização/arrumação dos jogos. A outra estante está disponível na área das construções e os alunos retiram e guardam os materiais existentes, com muita acessibilidade. As duas prateleiras superiores da mesma estrutura destinam-se à arrumação e organização das capas de trabalho dos alunos e à arrumação de determinados materiais lúdicos que, no presente ano letivo, são ligeiramente complexos e inadequados à faixa etária do grupo.

Neste espaço encontram-se ainda dois armários. Um composto por diversas gavetas, etiquetadas e destinadas à arrumação de material multimédia (CD's e DVD's) e de material de Expressão Plástica, nomeadamente papel de impressora, papel crepe e canelado, cartolinas, papel de lustro e celofane, papel metalizado e papel autocolante. O outro armário destina-se à arrumação de bibliografia para os profissionais: livros, enciclopédias, coleções didáticas e revistas. O restante espaço é ocupado por material de expressão plástica por outros tipos de materiais que ainda estão por usar. Os materiais e equipamentos existentes são adequados e complementam as áreas existentes. Importa salientar que o grupo beneficia de uma televisão, de DVD, aparelhagem, câmara fotográfica, computador e impressora.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo de crianças que compõe a sala do jardim de infância é constituído por 16 elementos e, tendo em conta fatores como a idade e o sexo, possui: quatro crianças com 3 anos (duas do sexo masculino e duas do sexo feminino), cinco crianças com 4 anos (quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino) e sete crianças com 5 anos (quatro do sexo masculino e as restantes três do sexo feminino). Verifica-se, desta forma, a predominância do género masculino e de crianças com 5 anos de idade.

Este ano letivo ingressaram no grupo cinco crianças que estão a frequentar o ensino pré-escolar pela primeira vez. A grande parte dos alunos vive em moradias com os pais, à exceção de uma criança que reside num apartamento. Numa recolha de informação direta sobre as crianças, verificou-se que apenas dois alunos têm dois irmãos, sete crianças possuem apenas um irmão ou irmã e os restantes são filhos únicos.

Fazendo um breve perfil dos pais, constatou-se que a faixa etária dos progenitores posiciona-se entre os 27 e os 32 anos de idade. As suas habilitações literárias, maioritariamente elevadas, ultrapassam o 12º ano de escolaridade e, em certos casos, atingem o mestrado. Apenas oito pais apresentam habilitações inferiores ao 12º ano e o mínimo é o 6º ano, grau de escolaridade apresentado por dois pais. Dos 32 pais inquiridos, sete possuem o ensino secundário e, desta forma, podemos deduzir que as crianças têm como referência um nível cultural médio/alto. Constatou-se também que a maioria dos pais exerce funções na área da educação (educadores de infância e professores), já os restantes exercem funções em áreas diversas: comércio, engenharia, saúde.

Quanto às crianças, por estarmos perante um grupo heterogéneo em relação às idades, os estádios de desenvolvimento, as necessidades e interesses apresentados são diferenciados. O grupo demonstra dominar as regras base de funcionamento e convívio e os seus elementos são, na maioria, assíduos e pontuais. No que concerne às preferências nas atividades, o grupo passa bastante tempo na “área da casinha”, recorrendo ao “faz-de-conta” para retratar cenas familiares. A “área dos jogos” e a “das construções” são também muito frequentadas, em particular os jogos de mesa e os legos.

A nível desenvolvimental, a maioria das crianças do grupo é capaz de identificar objetos pelo nome e de distinguir o real do imaginário, exceto alguns casos de crianças com 3 anos. Salienta-se que todas as crianças são capazes de dizer o seu nome e a sua idade.

No que respeita ao desenvolvimento motor, mediante observação das aulas de Expressão motora, pode-se afirmar que todo o grupo é capaz de dominar as formas de deslocação (andar, correr, saltar...), e, ainda, que a maioria das crianças tem bem definidas as noções espaciais (para a frente, para trás...). De referir ainda que todas as crianças são capazes de utilizar os talheres, sendo autónomas nas horas das refeições, na higiene e ao vestir.

Segundo a avaliação realizada no início do ano letivo pela educadora cooperante, relativamente ao nível motor, as crianças apresentam um desenvolvimento heterogéneo, de

acordo com as diferentes idades. Assim, os meninos com três anos conseguem saltar a pés juntos, pontapear uma bola grande e imóvel e, ainda, andar à retaguarda. Por outro lado, as crianças com quatro anos conseguem rolar sobre si próprias, lançar e agarrar uma bola com as duas mãos, pontapear uma bola em movimento e saltar a pés juntos e de pernas afastadas. Por fim, as crianças mais velhas conseguem tocar com o polegar em cada um dos dedos, agarrar a bola só com uma mão, saltar a pé-coxinho com equilíbrio, memorizar e realizar percursos simples e participar durante toda a atividade.

Em geral, pode-se concluir que este é um grupo razoavelmente interessado, curioso, autónomo, extrovertido e participativo, que mantém uma boa relação afetiva com a educadora e as auxiliares, bem como, com os colegas.

Estas conclusões foram retidas tendo como matriz as diversas áreas de conteúdo e, ainda, através de observação direta e da observação da realização das atividades que a educadora realizou com as crianças.

CAPÍTULO III - PLANIFICAÇÕES ORIENTADAS PARA O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo estão presentes as planificações dirigidas para o trabalho de investigação. Assim, antes da intervenção, foram elaborados planos de aula com o intuito de preparar o grupo para os jogos que iriam ser introduzidos no recreio. A exploração dos mesmos e respetivas regras foram efetuadas a partir de uma história subdividida em vários capítulos.

O último plano de aula foi dedicado à responsabilização do grupo para a construção de materiais a introduzir no recreio (cordas, bolas, pés-de-lata e vai-e-vem). Assim, foi-lhes permitido participar ativamente neste processo.

As filmagens do recreio foram efetuadas em duas datas distintas. A primeira filmagem, realizada com o intuito de observar as crianças antes da intervenção, decorreu durante 20 minutos no dia 30 de novembro de 2011. A segunda filmagem aconteceu após a intervenção do recreio, no dia 26 de janeiro de 2012.

Os anexos e as respetivas reflexões constam no Cd anexado ao trabalho, juntamente com as restantes planificações relativas à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Responsável pela planificação: Daniela Nogueira nº 3920

Grupo: 16 crianças

Data: 28, 29 e 30 de novembro

Período: 1º período

Competências/objetivos:	
<p>1. <u>Área de formação pessoal e social:</u></p> <p>1.1 Desenvolver atitudes de socialização.</p> <p>1.2 Relatar experiências familiares.</p> <p>1.3 Desenvolver hábitos de cortesia social.</p> <p>1.4 Desenvolver atitudes de responsabilidade e autonomia.</p> <p>1.5 Interiorizar as regras para um bom funcionamento da sala de aula.</p> <p>1.6 Desenvolver atitudes de cooperação e entreajuda.</p> <p>1.7 Cooperar e acompanhar os mais novos.</p> <p>1.8 Reconhecer a diferença e a diversidade de outras pessoas, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.</p>	<p>3. <u>Área de expressão e comunicação:</u></p> <p>3.1. <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>3.1.1. Partilhar informações através de frases coerentes.</p> <p>3.1.2. Reconhecer que a escrita e os desenhos transmitem informação.</p> <p>3.1.3. Prever acontecimentos numa narrativa através das ilustrações</p> <p>3.1.4. Partilhar informações/ideias usando frases coerentes.</p> <p>3.1.5. Descrever e recontar acontecimentos da história com a sequência apropriada.</p> <p>3.1.6. Reconhecer palavras escritas (TICO, CARACOL).</p> <p>3.1.7. Prestar atenção à história contada.</p>

2. Área do conhecimento do mundo

2.1. Identificar e separar o lixo

2.2. Identificar o estado do tempo através da observação;

3.1.8. Interiorizar regras do jogo.

3.1.9. Desenvolver a capacidade de dar opiniões sobre o recreio.

3.2. Domínio expressão musical

3.2.1. Promover a linguagem oral através da palavra cantada.

3.3. Domínio da matemática

3.3.1. Aprender a preencher tabelas de dupla entrada.

3.3.2. Promover o sentido do número através da contagem;

3.3.3. Desenvolver a capacidade de contagem;

3.3.4. Desenvolver noções espaço - temporais;

3.3.5. Desenvolver noções de lateralidade

3.3.6. Construir uma borboleta simétrica.

3.3.7. Identificar uma transformação geométrica: simetria.

3.4. Domínio da expressão plástica

3.4.1. Desenvolver a motricidade fina

3.4.2. Construir uma borboleta através da mistura de tintas.

3.4.3. Utilizar e recriar o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos situações imaginárias.

3.5. Domínio da expressão motora

		<p>3.5.1. Pré-dispor o organismo para a atividade.</p> <p>3.5.2. Deslocar-se aos saltos com os dois pés, segurando a bola entre as pernas.</p> <p>3.5.3. Desenvolver a noção de coordenação, concentração e capacidade visual;</p> <p>3.5.4. Deslocar-se a pé-coxinho.</p> <p>3.5.5. Desenvolver o equilíbrio, a concentração e a noção de espaço;</p> <p>3.5.6. Deslocar-se ao mesmo tempo que atira ao ar e recebe a bola com as duas mãos.</p> <p>3.5.7. Relaxar o corpo.</p>		
segunda feira (28 de novembro)				
Área (s) e domínio (s) de Ensino e Aprendizagem	Competência/objectivo	Atividade (Estratégia/sequência/ descrição da atividade/organização do grupo)	Material	Avaliação
1.	1.1.; 1.2.; 1.3.	<p>ROTINAS</p> <p><u>Novidade do fim-de-semana:</u> Esta rotina é feita apenas às segundas-feiras. Cada criança fala sobre o que mais gostou de fazer no seu fim-de-semana.</p>		Partilha e relata experiências diárias e familiares.
3.2	3.2.1	<p><u>Canção dos bons dias:</u> As crianças cantam a música (anexo 1) e cada uma, individualmente, saúda todos os presentes;</p>		Interioriza a ordem das rotinas. Saúda os colegas adequadamente.
1; 3.3	1.4; 3.3.1	<p><u>Marcação das Presenças:</u> individualmente e, pela ordem da tabela (anexo 2), os</p>		Canta com entusiasmo.

<p>1; 2; 3.1</p>	<p>1.1;1.3;1.4;1.5;1.6 ;1.7;2.1;2.2;3.3.2; 3.3.3;3.3.4.</p>	<p>alunos assinalam a sua presença com um círculo.</p> <p><u>Responsáveis da semana:</u> Elege-se um responsável para cada uma das seguintes tarefas e regista-se na tabela (anexo 3):</p> <p>Distribuir leite, Supervisor da sala, acompanhar as crianças de 3 anos à casa de banho, chamada para o comboio, separar o lixo, contagem das crianças e marcação do tempo.</p> <p><u>O responsável pela distribuição do leite</u> conta os pacotes correspondentes às crianças presentes na sala, agrupa o número de pacotes correspondente ao número de aluno em cada mesa e, posteriormente, distribui um por cada aluno.</p> <p><u>O responsável pela supervisão da sala:</u> em todos os momentos de arrumação, certifica-se que a sala está limpa e tem autonomia para chamar a atenção aos colegas que estiveram a explorar essa área, caso esta não se encontre limpa.</p> <p><u>O responsável pela chamada das crianças para o comboio (fila)</u> terá de o fazer sempre que a turma precise de sair da sala. Aqui o responsável chama sempre um par de criança para a fila.</p> <p><u>O responsável pela contagem das crianças,</u> refere e regista no quadro, com cartões numéricos (anexo 4) quantas crianças estão na escola, quantas meninas e quantos meninos.</p> <p><u>O responsável por marcar o tempo:</u> observa o tempo, coloca, numa tabela (anexo 5), uma bolinha de plasticina no tubo de ensaio, na imagem</p>	<p>Cartaz das presenças</p> <p>Tabela de tarefas</p>	<p>Segue a linha e a coluna e coloca um círculo no rectângulo correcto.</p> <p>Manipula corretamente o marcador: Pegou com o polegar e o dedo indicador (pinça), os outros três dedos permaneceram fechados contra a palma da mão e o marcador foi apoiado na primeira articulação do dedo médio.</p> <p>Reconhece os numerais na data. Reconhece a sequência semanal;</p> <p>Adquire autonomia das tarefas</p> <p>Apresenta capacidade de responsabilidade.</p> <p>Reconhece o nome dos</p>
------------------	---	--	--	--

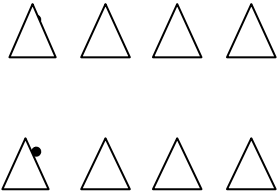
<p>1; 3.1</p>	<p>1.3; 1.8; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.7;</p>	<p>correspondente ao tempo e assinala com um X o dia em que está, no calendário e escreve-o no quadro preto. No final do mês todos os responsáveis semanais desta tarefa reúnem-se e registam, numa tabela, quantas vezes durante o mês esteve sol, chuva, etc...</p> <p><u>O responsável por acompanhar as crianças de 3 anos à casa de banho</u> terá de o fazer sempre que estes precisem, educando-os na higiene pessoal e responsabilizando-se pela segurança destes.</p> <p>Para esta semana as atividades propostas têm como objetivo central preparar as crianças para alguns dos jogos que vão ser introduzidos no recreio. Visto que o Dia da deficiência se aproxima (3 de dezembro), esta semana o termo “ser diferente” será explorado ao longo dos três dias de estágio.</p> <p>ATIVIDADE Nº 1 – “TICO, O CARACOL”</p> <p>Para iniciar o tema é apresentada uma adaptação da história (anexo 6) “Tico o caracol”, construída pela educadora estagiária em suporte papel. Esta história apresentará vários capítulos que serão trabalhados ao longo da semana.</p> <p>O grupo será questionado acerca do tema da história, estimulada pelos conteúdos da capa e da contracapa.</p> <p>Durante a leitura a educadora estagiária fará breves pausas para incentivar os alunos a antecipar acontecimentos. No final, serão colocadas questões sobre a história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostaram da história? 	<p>História “Tico, o caracol”</p>	<p>colegas.</p> <p>Reconhece a existência da diferença.</p> <p>Apresenta atitudes positivas relativamente à diferença.</p> <p>Usa imagens do livro para prever acontecimentos.</p> <p>Presta atenção à história contada.</p> <p>Partilha</p>
---------------	--	--	---------------------------------------	--

<p>3.1; 3.4</p>	<p>3.1.6; 3.4.1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como era a família do Tico? • Como era o Tico? • Onde é que ele vivia? • Porque é que o Tico mantinha os caracóis felizes? • O que é que ele fez para ficar da mesma cor que a sua família? • O que aconteceu quando ele chegou ao quintal onde vivia? • O que é que eles festejam uma vez por ano? • O que aprenderam com esta história? • Ser diferente é bom ou mau? • Conhecem pessoas diferentes? Quem? • ... <p>E é com este diálogo que se inicia toda uma chuva de ideias sobre o tema “ser diferente”.</p> <p style="text-align: center;">LANCHE (10:30 – 11:00)</p> <p>ATIVIDADE Nº 2 – CAÇA PALAVRAS</p> <p>Em pequenos grupos, com as crianças mais velhas (4-5 anos) será trabalhada a identificação das palavras “TICO” e “CARACOL” no texto que lhes será disponibilizado (anexo 7).</p>	<p>informações/ideias através de frases coerentes.</p> <p>Espera pelo seu momento de falar, respeitando quem está a falar.</p> <p>Reconta a história ouvida.</p> <p>Identifica as palavras no texto.</p> <p>Pinta o desenho sem sair da fronteira do</p> <p>Folha com texto.</p>
-----------------	----------------------	---	--

<p>1; 3.1</p> <p>3.1; 3.3; 3.5</p>	<p>1.3; 1.8; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.7; 3.1.8.</p> <p>3.1.8; 3.3.3; 3.5.5.</p>	<p>Os grupos mais jovens terão um desenho do caracol Tico para colorir (anexo 8).</p> <p style="text-align: center;">ALMOÇO E HIGIENE (12:00 – 13:30)</p> <p>ATIVIDADE Nº 3 – A HISTÓRIA CONTINUA</p> <p>No final do almoço a educadora explica às crianças que a história não terminou e começa a ler o segundo capítulo da história (anexo 9). Neste capítulo estarão contempladas as instruções para o jogo do caracol.</p> <p>ATIVIDADE Nº 4 – JOGO “O CARACOL TICO”</p> <p>Terminada a atividade anterior, a educadora estagiária propõe aos alunos realizar o jogo do caracol Tico. Para isso será desenhado o caracol no chão, para a realização do jogo.</p>	<p>Folha com desenho do Tico para colorir.</p> <p>Segundo capítulo da história.</p> <p>Desenho do jogo do Caracol Tico em papel cenário para fixar no chão.</p>	<p>mesmo.</p> <p>Presta atenção à história contada.</p> <p>Reconhece a escrita e ilustrações como transmissores de informação.</p> <p>Prevê acontecimentos na história.</p> <p>Partilha ideias, usando discursos coerentes.</p> <p>Escuta e respeita o momento dos seus colegas.</p> <p>Espera pela sua vez de falar.</p> <p>Reconta a história ouvida.</p> <p>Compreende regras do jogo.</p> <p>Executa o jogo.</p>
------------------------------------	---	---	---	--

Terça-feira (29 de novembro)				
1; 3.1	1.3; 1.8; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.7; 3.1.8.	<p>ROTINAS: referidas no primeiro dia.</p> <p>ATIVIDADE Nº 1 – A HISTÓRIA CONTINUA</p> <p>Este capítulo o caracol Tico vai encontrar uma horta alfabética. Esta horta alfabética constitui mais um dos jogos que vai ser construído em espaço de recreio numa fase posterior. As regras e instruções de jogo estarão fixadas na história. Aqui os alunos poderão experimentar o jogo. (anexo 10)</p>	Terceiro capítulo da história.	<p>Presta atenção à história contada.</p> <p>Reconhece a escrita e ilustrações como transmissores de informação.</p> <p>Prevê acontecimentos na história.</p> <p>Partilha ideias, usando discursos coerentes.</p> <p>Escuta e respeita o momento dos seus colegas.</p> <p>Espera pela sua vez de falar.</p> <p>Reconta a história ouvida.</p> <p>Compreende regras do jogo.</p>
3.3	3.3.7; 3.3.5	<p>Depois de trabalhar o jogo anterior a educadora termina o capítulo com o encontro do caracol Tico e as suas amigas borboletas espelhadas. Desta forma, apresenta outro dos jogos a desenvolver no recreio. Durante a narração da história serão expostas as instruções. Como esta história tem um carácter interativo com as crianças, o caracol Tico vai convidar o grupo a realizar o jogo com ele, uma vez que é um jogo de pares.</p>		
		<p>LANCHE (10:30 – 11:00)</p>		
		<p>ALMOÇO/HIGIENE (12:00 – 13:30)</p>		
		<p>ATIVIDADE Nº 2 – “BORBOLETAS ESPECIAIS”</p>		

3.3; 3.4	3.3.6; 3.3.7; 3.4.2	<p>Propõe-se aos alunos que construam as suas próprias borboletas. Borboletas diferentes e coloridas. Questionam-se os alunos sobre a constituição do corpo de uma borboleta. De seguida a educadora estagiária dirige todos os alunos para as mesas de trabalho. Aí, constroem as asas da borboleta através de rimas apresentadas sucessivamente.</p> <p style="text-align: center;"><i>Para as asas conseguir encontrar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Primeiro a folha tenho de dobrar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Abrir a folha e no centro colocar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Muitas cores para misturar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Volto a fechar e com toda a força vou puxar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>As tintas para fora e imaginar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A borboleta diferente que vou criar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Com os meus lábios a sorrir</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A folha vou abrir</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Para a minha borboleta descobrir.</i></p>	Tintas de diferentes cores. Papel A4.	Compreende que a borboleta, se dividida a meio é igual dos dois lados (asas iguais com as mesmas cores e tamanhos). Consegue construir uma borboleta com a repelência das tintas na folha dobrada a meio.
quarta feira (30 de novembro)				
		<p>ROTINAS: descritas no primeiro dia</p> <p>Se o estado de tempo permitir as crianças deslocar-se-ão para o exterior. Caso contrário, a aula de motricidade realizar-se-á na sala.</p> <p>ATIVIDADE Nº 1 “OS CÃEZINHOS E AS CASOTAS ESPECIAIS”</p>		Predispõe o organismo

3.5	3.5.1	<p>A turma será organizada em dois grupos, um dos quais com menos um elemento que outro. Em círculo e de pernas afastadas, as crianças de um grupo farão de “casotas”. As crianças do outro grupo serão os “cãezinhos” que correm, sem “choques”, pelas casotas. Os “cãezinhos” têm que estar atentos à palavra “casota” dita pela estagiária. Com este sinal as crianças têm de se deslocar rapidamente para uma das “casotas”. Ficarão sempre dois elementos sem casota. A troca de papéis ocorre quando dois “cãezinhos” ficam sem “casotas”.</p> <p>ATIVIDADE Nº 2 – SOMOS CAPAZES?</p> <p>As crianças serão distribuídas duas a duas pelos oito cones colocados no espaço da seguinte forma:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>3.5.2 Nesta fase as crianças trabalharão frente a frente realizando várias tarefas.</p> <p>1ª TAREFA: será distribuído por cada par de cones uma bola. A criança que ficar com a bola terá de a colocar entre os seus pés e levá-la ao outro par que está no cone da frente, sem a deixar cair. Ao chegar ao outro cone dá ao colega que está à frente do cone e vai para trás da fila. O mesmo processo será repetido.</p> <p>3.5.3 2ª TAREFA: Cada par terá que segurar a bola com as duas mãos e, aos saltos de canguru, terão que a levar e passar ao par do cone à sua frente. Este último, por sua vez, terá que fazer o mesmo processo contornando o cone vazio.</p>	Bolas. Cones.	<p>para a atividade.</p> <p>Utiliza e recria o espaço e objetos.</p> <p>Desloca-se aos saltos com os dois pés, sustentando a bola entre as pernas.</p> <p>Desloca-se aos saltos de coelho segurando a bola na mão.</p> <p>Desloca-se a pé-coxinho, sustentando a bola debaixo do braço.</p> <p>Desloca-se ao mesmo tempo que lança a bola para o ar e recebe com as duas mãos.</p> <p>Relaxa o corpo.</p>
-----	-------	--	------------------	---

<p>1; 3.1; 3.4.</p>	<p>3.5.4 3.5.5 3.5.6 3.5.7</p> <p>1.3; 1.8; 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4; 3.1.5; 3.1.7; 3.1.9; 3.4.1.</p>	<p>3ª TAREFA: Cada criança terá de levar a bola ao colega da frente, ao pé-coxinho, debaixo dos braços.</p> <p>4ª TAREFA: Cada criança terá de se deslocar até ao colega da frente atirando e recebendo a bola com as duas mãos.</p> <p>ATIVIDADE Nº 3 - RELAXAMENTO</p> <p>Aos pares, as crianças dispersam pelo chão, um dos elementos do par fica sentado e o outro deita-se de barriga virada para baixo. O que está sentado vai massajar o outro ao som da música. Ao sinal da educadora trocam de papéis. Todos os meninos recebem a massagem da educadora com a bola grande.</p> <p style="text-align: center;">LANCHE (10:30 – 11:00)</p> <p>ATIVIDADE NÚMERO 4 – A HISTÓRIA ACABA</p> <p>APRESENTAÇÃO DO ÚLTIMO CAPITULO DA HISTÓRIA DO CARACOL TICO</p> <p>Nesta última fase a história apresentará o recreio do caracol Tico e é nesta fase que se discute com o grupo como é o recreio da escola.</p> <p>Desta forma, cada criança fará um desenho do seu recreio. (anexo)</p> <p style="text-align: center;">ALMOÇO (12:00 – 13:30)</p> <p>DISCUSSÃO COM AS CRIANÇAS SOBRE O RECREIO IDEAL</p>	<p>Bola grande Música calma</p> <p>4º Capítulo da história.</p>	<p>Presta atenção à história ouvida.</p> <p>Reconta a história ouvida.</p> <p>Compreende regras do jogo.</p> <p>Desenha o seu recreio.</p> <p>Desenvolve a motricidade fina.</p>
---------------------	---	---	---	--

1; 3.1.	1.1; 1.3; 3.1.1; 3.1.4.	Nesta fase propõe-se às crianças que façam um pedido ao pai natal para o recreio. Nesse pedido deverão constar aspetos específicos que as crianças idealizem. A educadora fará a lista das ideias que as crianças vão apresentando para “mandar ao pai natal”. Este registo será importante para a educadora estagiária fazer uma escolha dos brinquedos/ jogos que poderá construir com as crianças na próxima intervenção.	Folha de registo “O meu recreio”	Opina sobre o seu recreio. Partilha informação de forma coerente.
---------	----------------------------	--	----------------------------------	--

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Responsável pela implementação: Daniela Nogueira

Grupo: 16 crianças

Data: 12 de dezembro

Período: 1º período

• Área (s) e domínio(s) de aprendizagem / competências - objetivos	
<p>1.Área de formação pessoal e social</p> <p>1.1 Desenvolver atitudes de socialização 1.2 Partilhar informações através de frases coerentes 1.3 Relatar experiências familiares 1.4 Desenvolver hábitos de cortesia social 1.5 Desenvolver atitudes de responsabilidade e autonomia 1.6 Interiorizar as regras para um bom funcionamento da sala de aula. 1.7 Promover o sentido de responsabilidade. 1.8 Desenvolver atitudes de cooperação e inter-ajuda. 1.9 Cooperar e acompanhar os mais novos.</p> <p>2. Área do conhecimento do mundo</p> <p>2.1 Identificar o estado do tempo através da observação. 2.2 Sensibilizar para a importância da educação ambiental. 2.3 Recolher lixo produzidos no quotidiano.</p>	<p>3. Área de expressão e comunicação</p> <p>3.1 Domínio da expressão motora</p> <p>3.1.1 Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>3.2 Domínio da expressão dramática</p> <p>3.2.1 Utilizar e recriar o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos situações imaginárias. 3.2.2 Experimentar personagens e situações de representação. 3.2.3 Participar no planeamento e no desenvolvimento de uma peça de teatro.</p> <p>3.3 Domínio da expressão plástica</p> <p>3.3.1 Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, recorte, colagem, entre outros) para recriar temas, histórias e objetos.</p>

	<p>3.3.2 Criar objetos em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</p> <p>3.4 Domínio da expressão musical</p> <p>3.4.1 Cantar canções recorrendo à memória. 3.4.2 Sincronizar o movimento do corpo com a pulsação regular.</p> <p>3.5 Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>3.5.1 Promover a linguagem oral através da palavra cantada. 3.5.2 Proporcionar diferentes situações de comunicação. 3.5.3 Fomentar o diálogo; 3.5.4 Alargar o capital lexical; 3.5.5 Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>3.6 Domínio da matemática</p> <p>3.6.1 Preencher tabelas de dupla entrada. 3.6.2 Promover o sentido do número através da contagem. 3.6.3 Desenvolver a capacidade de contagem; 3.6.4 Desenvolver o conceito de número cardinal. 3.6.5 Desenvolver noções espaço-temporais. 3.6.6 Descrever objetos utilizando os nomes de figuras geométricas. 3.6.7 Participar na recolha de dados e na sua organização em tabelas simples (placard).</p>
--	---

segunda-feira (12 de dezembro)

Área (s) e domínio (s) de aprendizagem	Competência /objetivo	Atividade (Estratégia/sequência/ descrição da atividade/organização do grupo)	Material	Avaliação
1.	1.1; 1.2; 1.3; 3.5.2; 3.5.3; 3.5.4	<p>ROTINAS</p> <p><u>Novidade do fim-de-semana</u>: esta rotina é feita apenas às segundas-feiras em que cada criança fala sobre o seu fim-de-semana.</p>		Está atenta.

<p>3.4.</p> <p>3.1; 3.6.</p> <p>1; 2; 3.5.</p>	<p>3.4.1</p> <p>3.1.1; 3.6.1</p> <p>1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 2.1; 3.5.2; 3.5.3; 3.5.4; 3.5.5.</p>	<p><u>Canção dos bons dias:</u> as crianças cantam a música (anexo 1) e cada uma, individualmente, saúda todas as pessoas da sala;</p> <p><u>Marcação das Presenças:</u> individualmente e, pela ordem da tabela (anexo 2), os alunos assinalam a sua presença com um círculo.</p> <p><u>Responsáveis da semana:</u> Elege-se um responsável para cada uma das seguintes tarefas e regista-se na tabela (anexo 3):</p> <p>Marcar as áreas, Distribuir leite, indicar um supervisor da sala, acompanhar as crianças de 3 anos à casa de banho, chamada para o comboio, contagem das crianças e marcar o tempo.</p> <p><u>O responsável pela distribuição do leite:</u> conta os pacotes correspondentes às crianças presentes na sala, agrupa o número de pacotes correspondente ao número de alunos em cada mesa e, posteriormente, distribui um por cada aluno.</p> <p><u>O responsável pela supervisão da sala:</u> em todos os momentos de arrumação, certifica-se que a sala está organizada e tem autonomia para chamar a atenção aos colegas que estiveram a explorar essa área, caso se justifique.</p> <p><u>O responsável pela chamada das crianças para o comboio:</u> (fila) terá de o fazer sempre que a turma precise de sair da sala. Aqui o responsável chama sempre um par de criança para a fila.</p> <p><u>O responsável pela contagem das crianças,</u> refere e regista no quadro, com cartões</p>	<p>Tabela de presenças.</p> <p>Tabela de registos das tarefas e fotografia das crianças.</p> <p>Tabela de registos.</p>	<p>Participa.</p> <p>Cumprir as regras e manifesta boas atitudes de socialização.</p> <p>Coopera e inter-ajuda.</p>
--	---	--	---	---

<p>1; 2; 3.5;3.6.</p>	<p>1.1; 1.2; 1.5; 1.7; 1.8; 2.2; 3.5.2;3.5.3; 3.5.5; 3.6.6; 3.6.7.</p>	<p>numéricos (anexo 4) quantas crianças estão na escola, quantas meninas e quantos meninos.</p> <p><u>O responsável por marcar o tempo</u>, observa o tempo, coloca, numa tabela (anexo 5), uma bolinha de plasticina no recipiente por baixo da imagem correspondente ao tempo e assinala com um X o dia correspondente no calendário. No final do mês todos os responsáveis semanais desta tarefa reúnem-se e registam, numa tabela, quantas vezes durante o mês esteve sol, chuva, etc...</p> <p><u>O responsável por acompanhar as crianças de 3 anos à casa de banho</u> terá de o fazer sempre que estes precisem, acompanhando-os, educando-os na higiene pessoal e responsabilizando-se pela segurança destes.</p> <p>Ao longo desta semana o natal será o tema de trabalho principal. Durante estes dias de regência as crianças serão envolvidas na construção de materiais que vão ser colocados num espaço do recreio.</p> <p>Atividade nº 1 – o Compromisso... Vamos ser duendes</p> <p>Neste momento são apresentados vários materiais (cordas, arcos, folhas de jornal, tecidos, latas entre outros) que vêm acompanhados de um bilhete do pai natal. Neste bilhete o pai natal fala nas prendas que já colocou no recreio (Jogos de chão pintados pelos pais). No entanto os duendes adoeceram e não podem construir brinquedos. É neste sentido que o pai natal lhes pede ajuda e o compromisso de que vão ajudar o pai natal na construção dos brinquedos para colocar no recreio. No final da leitura do bilhete a educadora ouve as reações de cada criança e questiona-as se se sentem capazes de ajudar o pai natal nesta missão.</p>	<p>Tabela da marcação do estado de tempo.</p> <p>Cordas, arcos, folhas de jornal, tecidos, latas, fita-cola grossa, papel autocolante, frascos de iogurte líquido, cordéis, sacos plásticos.</p> <p>Contrato.</p>	<p>Está atenta.</p> <p>Compreende.</p> <p>Participa.</p> <p>Coopera.</p>
-----------------------	--	---	---	--

<p>1; 2; 3.5; 3.6</p>	<p>1.1; 1.5; 1.7; 1.8; 2.2; 3.5.2; 3.5.5; 3.6.6; 3.6.7</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nesta fase, as crianças vão ter de assinar um contrato de trabalho (ver anexo 6). De seguida a professora apresenta as imagens dos brinquedos que vão ser construídos. Serão discutidas as estratégias de construção, os materiais que vamos usar, que o “pai natal” disponibilizou atribuir tarefas a cada criança. Todos estes dados serão fixados num cartaz previamente construído para o efeito (ver estrutura do cartaz no anexo 7). <p style="text-align: center;">LANCHE (10:30 – 11:00)</p> <p>Atividade nº 2 – mãos à obra</p> <p>Depois de atribuídas as tarefas a cada criança, são criados grupos de trabalho para dar início à construção dos brinquedos. É de notar que as crianças mais jovens (3 anos) vão estar distribuídas pelos grupos dos mais velhos para serem integrados nas tarefas mais simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> Construção das bolas: para a construção das bola são necessárias folhas de jornal, latas de sumos achatadas, fita cola grossa, sacos de plástico para evitar infiltrações de água, tecido para forrar, linhas resistentes e agulha para cozer o pano. Segue-se o processo com o achatado da lata de refrigerante, depois inicia-se o processo de forragem da mesma amassando folha a folha de jornal até formar uma bola média e redonda. De seguida compacta-se a bola forrando-a com fita cola grossa e, depois coloca-se dentro de um saco plástico que também é igualmente coberto com fita cola. No final coze-se o tecido e a bola fica pronta. Decoração dos arcos: para a decoração dos arcos são disponibilizados um conjunto de pedaços de plástico autocolante de várias cores. Estes pedaços 	<p>Imagens dos brinquedos. Cartaz. Baú.</p> <p>Materiais descritos anteriormente.</p>	<p>Compreende É organizada. Participa. Coopera. Executa a tarefa.</p>
-----------------------	--	--	---	---

		<p>constituem um conjunto de figuras geométricas que vão ter de colar ao longo do arco de acordo com a sequência iniciada no arco (triângulo vermelho, quadrado azul, hexágono amarelo, retângulo verde, triângulo vermelho, ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção dos pés de lata: serão construídos três pares de antas, para tal são precisas seis latas de conserva de frutos com 2 furos opostos, seis cordéis resistentes (cerca de um metro cada) e tintas para colorir no final. • Decoração das cordas: serão construídas pegas para fixar nas cordas. Para isso são necessárias 6 garrafas de iogurte líquido, arame para fixar à corda, alicate, e marcadores específicos para pintar em plástico. Aqui as crianças apenas vão decorar as pegas porque o resto do trabalho tem de ser assegurado pela estagiária. <p style="text-align: center;">ALMOÇO/HIGIENE (12:00 – 13:30)</p> <p>Atividade nº 3 – preparativos para a festa de natal</p> <p>Dar-se-á seguimento ao trabalho iniciado na semana anterior. Assim, em grande grupo ocorre a continuidade dos ensaios para a festa de natal.</p> <p>Atividade nº 4 – construção do postal de natal</p> <p>A estagiária dará o molde de cada pinheiro às crianças mais velhas para recortar. Para os mais pequenos este passo já estará executado. Este será decorado com pequenos pedaços de goma eva à escolha da criança.</p> <p>Numa folha em cartolina à parte as crianças farão um desenho alusivo ao natal e de seguida a estagiária motivará cada criança a dizer uma frase para colocar no postal. As crianças de 4-5 anos poderão copiar a frase que querem fixar no postal. No final enrolam a folha de forma a conseguir ser colocada nas ranhuras centrais do pinheiro. Para finalizar,</p>	<p>Aparelhagem de música.</p> <p>Cd.</p> <p>Cartolinas verdes e bege.</p> <p>Goma eva.</p> <p>Lápis de cor.</p> <p>Espátulas de madeira (paus dos gelados).</p> <p>Tiras de tecido.</p> <p>Tinta branca.</p>	<p>Participa.</p> <p>Compreende a tarefa.</p> <p>Coopera.</p> <p>Executa a tarefa.</p> <p>Participa.</p> <p>Compreende a tarefa.</p> <p>Coopera.</p> <p>Executa a tarefa.</p> <p>Desenvolve a motricidade fina.</p>
3.2.	3.2.1; 3.2.2; 3.2.3.			
3.3.	3.3.1.			

		será construído um marcador de livro em forma de boneco de neve. Este será anexado ao pinheiro.	Marcador preto.	
--	--	---	-----------------	--

Bibliografia

Carvalho, S. (2011). Brincar no recreio colorido – Um Projecto de Intervenção no Contexto Pré-escolar. Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Gioca, M. (2001). O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos. Universidade da Amazônia

Mckee, D. (1997). Elmer (Tradução de J. Oliveira, 4ª edição). Caminho, Lisboa.

ME/DEB (1997) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. M.E./DEB- NEPE. Lisboa.

Ministério da Educação (2010), *Metas de aprendizagem*. Lisboa.

CAPÍTULO IV - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

ORIENTAÇÃO PARA O PROBLEMA

A atividade motora esteve desde sempre relacionada com a vida diária do ser humano. No entanto, com os avanços tecnológicos e socioeconómicos iniciou-se um conjunto de mutações abruptas ao nível do comportamento, com repercussões no quotidiano do Homem, permitindo-lhe viver, trabalhar e até brincar quase sem esforço (Lopes 2006). Está provado que o sedentarismo que se instalou é um fator de risco para o desenvolvimento de doenças crónico-degenerativas, principalmente cardiovasculares, que são responsáveis pelas elevadas percentagens de morbilidade e mortalidade nos países industrializados. (Erllichman et al., 2002)

Segundo Neto (2001), as crianças apresentam estilos de vida cada vez mais sedentários (principalmente as que vivem em meios urbanos), muito por culpa do seu quotidiano quase preenchido e regulamentado e, ainda, pelas limitações de espaço para brincar. Desta forma, a escola apresenta um papel fulcral na promoção de estilos mais ativos “sendo os recreios locais privilegiados para brincadeiras de jogo livre, caracterizadas por uma actividade física moderada em ambientes menos estruturados”. (Pate, Baranowski Dowda E Trost, 1996, cit. In Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo 2009, p.218)

De acordo com diversos autores, o recreio possui um duplo sentido: para Pereira et al. (1997) o recreio é visto como um espaço onde o aluno desenvolve atividades de forma livre, enquanto Pellegrini e Smith (1993) encaram o recreio como o período de pausa, especialmente ao ar livre, para crianças. Consta no Decreto-Lei nº379/97 que o recreio ou espaço de jogo é “uma área destinada à actividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância”(art.3).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar defendem que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo”. As potencialidades que este pode oferecer devem ser, desta forma, tidas em conta: “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”. Este espaço abrange todo o estabelecimento educativo “em que a criança se relaciona com as crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social” (Ministério da Educação 1997, p.38-39).

O recreio tem sido designado, por entidades no domínio da saúde pública, como um contexto importante no âmbito da promoção da atividade motora em crianças (Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001), apresentando-se como uma boa oportunidade de promoção da mesma, bem como, uma oportunidade de acumular a atividade motora durante o dia (Mota et al., 2005). Neste sentido, o recreio representa um tempo e um espaço de promoção da saúde (Ridgers & Stratton, 2005).

Respeitando as suas características e considerando os “contras” da vida atual, os recreios escolares, constituem-se como “momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos” (Lopes 2006, p.39).

No entanto, as características dos espaços de recreio limitam o que acontece, pois, se há a ausência de estruturas e materiais, as crianças brincam com o corpo, propiciando-se, assim, mais facilmente momentos de conflito; em contrapartida, a existência de materiais ajuda a resolver conflitos, uma vez que as relações são mediadas por materiais e regras de jogo (Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001).

Batista (2009) explica que:

é no recreio que as crianças interagem livremente entre si e com o que lhes é disponibilizado em termos materiais. Aí elas decidem, escolhem os pares e definem as regras de jogo... promove-se a criatividade, a improvisação, recriação e invenção de brincadeiras e jogos. (p.30).

Por outro lado, Borges (1987) considera que o recreio pode constituir um meio para a propensão de atitudes de violência e de destruição, uma vez que este é visto como um lugar favorável ao estabelecimento de relações de poder. Para colmatar este problema, deve existir uma crescente preocupação em proporcionar ambientes estimulantes e motivantes, tendo em conta a individualidade de cada criança para que possa ter um desenvolvimento integral e harmonioso.

Planear os espaços do recreio, envolvendo nesta planificação os principais interessados que são as crianças, os professores, o Diretor/presidente do Conselho Diretivo e pais, torna-se desta forma uma etapa fundamental para o sucesso. (Pereira e Neto 1999).

O presente estudo surge da preocupação de averiguar e tentar compreender o comportamento lúdico-motor das crianças no espaço do recreio do jardim de infância e, ainda, de descobrir se uma intervenção ao nível da requalificação do recreio pode contribuir para aumentar a percentagem de atividade motora das crianças. Assim, emerge a questão

basilar de todo este estudo: De que forma a intervenção no recreio influencia o comportamento lúdico-motor das crianças?

Consequentemente, surge um conjunto de sub-questões às quais se pretende responder com a aplicação deste estudo:

- A intervenção no recreio escolar promoveu um comportamento mais ativo das crianças?

- Existem diferenças entre géneros e idades no comportamento motor?

- A intervenção realizada promoveu todas as habilidades motoras básicas (locomoção, manipulação e posturais)?

- Que brincadeiras as crianças preferem antes e após a intervenção?

- Qual a perceção das crianças relativamente ao recreio, antes e após a intervenção?

-Quais as atividades lúdico-motoras mais representadas nos registos gráficos, antes e após a intervenção?

OBJETIVOS

O conjunto de questões supracitadas constitui o alicerce de todo o estudo, permitindo, assim, iniciar a sua aplicação prática e teórica. Todavia, foi fundamental estabelecer objetivos que se comprometam a responder às questões estipuladas:

- Descrever o comportamento lúdico-motor das crianças, em função do género e idade, antes e após a intervenção no recreio.

- Conhecer as preferências lúdicas das crianças, antes e após a intervenção.

- Analisar a perceção das crianças relativamente ao recreio, antes e após a intervenção.

- Identificar os elementos do recreio mais representados nos registos gráficos das crianças.

REVISÃO DE LITERATURA

O MOVIMENTO, UMA NECESSIDADE INTRÍNSECA

O movimento está presente desde sempre e podemos constatá-lo nos diferentes elementos que constituem a natureza. “A natureza nunca está imóvel, seja no âmbito dos corpos celestes, seja no âmbito de partículas” (Krebs & Neto 2007, p. 189).

Os seres vivos são sistemas abertos que necessitam de trocar matéria/energia. Para que este processo aconteça, todo o organismo vivo precisa de atuar de forma ativa no meio circundante (Bertalanffy, 1999 cit. In Krebs & Neto, 2007).

O movimento é uma realidade imediata e espontânea a que a criança recorre para experimentar tudo o que a rodeia e lhes dá vida própria. A conquista e o controlo do corpo, a apropriação sensorial e intelectual do espaço estabelece-se a partir do momento em que são dadas oportunidades e experiências diversas. Segundo Matos (1992, cit. In Dantas, 2005), o movimento dá a possibilidade à criança de estabelecer uma panóplia de interações imprescindíveis ao desenvolvimento motor, aprendendo a compreender e a intencionar com o vivido, com o operatório e com o mental. “A criança em idade pré-escolar é um ser dinâmico cheio de indagações espontâneas e com múltiplas habilidades físicas” (Flinchum, 1981, p.2).

Bernard (2002, p.49) refere que o movimento é, ele próprio, “o centro da vida ativa das crianças”. É um ponto fulcral no comportamento humano em qualquer aspeto do desenvolvimento, quer no domínio motor, cognitivo ou afetivo. Este mesmo autor refere que:

Negar às crianças a oportunidade de colher os benefícios de uma atividade física vigorosa e regular é negar-lhes a oportunidade de experimentarem a alegria do movimento eficiente, os efeitos saudáveis do movimento e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes. (p.49).

As crianças demonstram uma constante necessidade de atividades motoras vigorosas em diversos contextos da sua vida diária em dinâmicas formais e informais. Estas atividades (posturais, locomotoras e manipulativas) são decisivas em todo o decorrer do desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento gradual em termos quantitativos e qualitativos. Estas atividades apresentam um sentido profundo em termos de necessidades biológicas e sociais (Barreiros, Godinho, Melo & Neto 2004).

Desta forma, o movimento representa um papel fundamental no centro ativo da criança, que lhe permite desenvolver a autonomia nas mais simples e variadas situações quotidianas. Assim, a mesma constrói, desconstrói e reconstrói constantemente inter-relações com o meio natural e social (Palma, Pereira & Valentini, 2009). Krebs, Alberto e Neto (2007) consideram que a criança encontra na motricidade a sua mais “eloquente expressão” (p.188). Os seus movimentos constituem-se na origem do comportamento, sendo a forma mais simples da interação dinâmica com o ambiente físico e social.

Segundo Rodrigues (2006) a atividade motora (AM) define-se como o empenhamento de um indivíduo numa tarefa essencialmente motora e com uma finalidade específica.

A AM das crianças é tipicamente espontânea, intermitente e altamente transitória (Stratton, 2000, cit. In Lopes 2006). O contexto onde se insere, as situações e a matriz biológica parecem ser basilares no processo de desenvolvimento do indivíduo e refletem-se no seu produto ou nos modos de expressar facetas desse mesmo desenvolvimento (Lopes, 2006).

No entanto, Neto (2004) indica diversas áreas do desenvolvimento na qual a prática de atividades motoras (pelos efeitos resultantes do exercício físico, habilidades motoras ou jogo) apresenta consequências evidentes no desenvolvimento físico (cardiovascular, ósseo, controlo da obesidade, muscular), no desenvolvimento das habilidades motoras, no aperfeiçoamento do autoconceito e desenvolvimento psico-social, estético, moral e emocional.

Assim, nas idades primordiais deve existir um cuidado em assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo à criança o acesso à diversificação de experiências de movimento, na exploração direta de espaços e materiais (Matos, Simões, Canha & Fonseca 2000).

Relativamente às habilidades motoras, os anos críticos para a aprendizagem destas situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade. Posteriormente é provável que nada do que se aprende seja totalmente novo. Os anos seguintes são a continuação do processo de evolução dos “standars” da maturação. (Pangrazi, Chmokos & Massonei, 1981, cit. In Lopes, 2006, Neto, 1979 cit. In Dantas, 2005).

Dentre os vários exemplos de comportamento motor, a brincadeira pode constituir um dos melhores instrumentos de tradução e expressão do desenvolvimento da criança

(Krebs, Alberto & Neto, 2007). O simples ato de brincar pode ser um meio para o desenvolvimento das habilidades motoras.

O RECREIO E AS SUAS POTENCIALIDADES

A escola tem sido reconhecida como o local ideal para a promoção de estilos de vida mais ativos. Os recreios são os locais privilegiados para brincadeiras de jogo livre, caracterizadas por uma atividade motora moderada, em ambientes menos estruturados (Pate, Baranowski Dowda E Trost, 1996, cit. In Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo 2009)

O termo recreio apropria um duplo significado: o de tempo e o de espaço. O recreio é um espaço/local onde a criança desenvolve atividades de forma livre, mas também é encarado como o tempo/intervalo com o qual intercala as atividades curriculares (Perreira et al., 1997, cit. In Lopes 2006). Para Ridgers, Stratton, Fairclough & Twist (2000, cit. In Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo, 2009), os recreios escolares funcionam como espaços onde as crianças passam a maioria do seu tempo livre, em brincadeiras de jogo espontâneo e exploratório e em momentos mais ativos. Pellegrini e Smith (1993) definem o recreio como um período de pausa da criança, normalmente ao ar livre.

Ao nível do desenvolvimento motor, baixos índices de AM na infância podem comprometer a competência motora provocando assim um atraso no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, perdas cognitivas, sociais e, ainda, riscos para a criança (Pereira et al., 2010).

Segundo Bowers e Gabbard (2000, cit. In Pereira et al. 2010) os recreios constituem ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens da criança. Para que a aprendizagem ocorra é fundamental que a criança sonhe, imagine e pergunte (Schultz, 1998) e parece que o recreio pode desempenhar uma função fulcral na aprendizagem, na sociabilidade e na saúde da mesma (Jarret 2003, cit. In Pereira et al., 2010).

Faria et al. (2010) reconhece a importância do recreio como um mediador do conhecimento formal e informal que a criança adquire no seu dia a dia. Para além de proporcionar momentos e oportunidades ótimas de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos, o recreio possibilita o aprofundamento do conhecimento “do que as

crianças aprenderam sentadas nas cadeiras e oferece-lhes a oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões” (Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p.271).

Através do brincar, a criança explora, descobre, aprende, adquire o conhecimento de si próprio e do outro, experimenta situações diferentes (Faria et al., 2010), esta assume também uma liberdade que a leva para lá da fronteira dos limites para a descoberta, com inúmeras possibilidades e que lhe permite criar e consolidar as novas amizades (Dantas, 2005). Ferland (2006 cit. In Silva 2010) considera que se a criança aprender alguma coisa enquanto brinca é “por acidente”, na medida em que aprender não é o primeiro objetivo da criança. No entanto, o brincar é uma fonte de diversas descobertas para a criança, e através da qual ela aprende regras, valores e costumes. Segundo Silva (2007), com o jogo e a brincadeira a criança aprende:

a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente, da mesma forma que saberá encontrar na glorificação da vitória a honra que aos vencidos é sempre devida, sobretudo aos que cultivam a lealdade com que jogam e brincam (p. 42).

Enquanto as crianças exploram o exterior, vivenciam um conjunto de experiências que emergem à volta de vários aspetos, como a representação criativa, a linguagem e literacia, a capacidade de iniciativa e estabelecimento de relações interpessoais; desenvolve o movimento, as capacidades musicais, a capacidade de classificação, seriação e a noção de espaço e de tempo. De forma geral, pode dizer-se que a criança no recreio consegue expressar-se de forma mais informal (Hohmann & Weikart 2004). O ato de brincar apresenta também vantagens ao nível do desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e seus mecanismos neurais, na capacidade de adaptação física e motora e na estruturação cognitiva. Estes autores afirmam ainda que, no tempo e espaço de recreio, as crianças “respiram ar fresco, exercitam o coração, pulmões, músculos, absorvem vitaminas e vêem horizontes mais abertos” (p.433).

Os recreios devem, assim, garantir o direito da criança brincar para criar rotinas de vida ativa. Inúmeros estudos manifestam existência de uma correlação com a saúde física, psicológica e emocional, revelando ainda repercussões do jogo e da AM na melhoria da perceção de si próprio, na eficácia pessoal, na auto-estima, na interação social e no bem-estar psicológico (Baptista 2009).

Particularmente, a nível motor, no recreio as crianças vão explorando diversas formas de movimento, desenvolvendo a consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações “facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.” (ME, 1997, p-57-58).

Tal como é referido nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e realização de atividades informais” (ME, 1997, p.39).

No entanto, Pereira e Neto (1997) referem que os espaços e tempos de recreio das nossas escolas encontram-se maioritariamente desvalorizados, umas vezes por negligência, outras por razões económicas. Estes espaços são normalmente pouco atrativos, oferecendo pouca possibilidade de ação, conforto, estética, aventura, sociabilização e vegetação (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002). As características dos espaços de recreio limitam os acontecimentos e se este está vazio de estruturas e materiais as crianças brincam com os seus corpos (lutam, correm e perseguem-se) e, frequentemente, inventam conflitos. Por outro lado, se existem materiais as suas relações são mediadas pelos materiais e pelas regras dos jogos, que ajudam a resolver conflitos (Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001).

Vários estudos, sobre esta influência das características do recreio dão credibilidade às palavras de Marques, Neto, Angulo e Pereira (2001) referidas anteriormente. Ramalho (1996), estudou e observou crianças de cinco e seis anos em atividades espontâneas efetuadas no recreio pré-escolar. Aqui, com atividades pobres para as crianças, que não favoreciam a vivência de papéis sociais diversos, verificou que este meio possibilitou poucas relações interpessoais. Estes recreios não evidenciaram dinamismo nem uma estrutura rica. Por outro lado, Fernandes (2006) investigou o recreio e a utilização dos espaços e equipamentos e os comportamentos de interação entre as crianças. Com este estudo concluiu que os pátios escolares, nos quais há estímulos por parte da multiplicidade de materiais e espaços, proporcionaram interações interessantes entre as crianças, com características diferentes das salas de aula. Nascimento e Pellegrini (2004), também analisando o recreio escolar de crianças de 4/5 e 6/7 anos, constataram que estas ocasiões são propícias ao desenvolvimento infantil, uma vez que facultam oportunidades para as crianças organizarem, criarem e reorganizarem espaços e atividades, beneficiando as interações sociais. Constataram que as aprendizagens aconteceram através das interações

sociais estabelecidas e nos momentos de exploração e descoberta espontânea pelas suas próprias ações.

Desta forma, o Ministério da Educação (ME, 1997) considera que o recreio, pela importância que constitui, deve ser bem pensado a nível organizacional, possuir materiais e equipamentos que correspondam a critérios de qualidade e, antes de mais possuir condições de segurança.

Debruçando-se sobre o recreio, a National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2006) apresenta um conjunto de recomendações que visam a melhoria deste contexto: em primeiro lugar, considera fundamental diferenciar o recreio das aulas de educação física. Pelas características que expõe, o recreio é um momento de brincadeiras não estruturadas no qual as crianças têm liberdade de brincar, desenvolvendo regras e praticando habilidades; eleva a necessidade de existir uma supervisão do recreio (desde o infantil), não esquecendo a importância de estar atento e de intervir diretamente em situações de indisciplina e de atentado físico e emocional à criança (como é exemplo o bullying); afirma que o recreio não deve ser negado à criança como forma de punição, pois este constitui uma componente base, imprescindível a todas as crianças; salienta que este espaço deve proporcionar momentos e oportunidades estimulantes para a atividade (recomenda-se que a criança realize, no mínimo, uma hora diária de atividade física) sem que a liberdade de escolha da criança seja condicionada. É neste sentido que as escolas têm um papel fulcral, estudando, requalificando e avaliando constantemente este espaço para que se traduza em momentos produtivos, seguros e divertidos.

PAPÉIS ATIVOS PARA UMA ESCOLA ATIVA

É uma realidade universalmente aceite de que as crianças e jovens, pelos diversos motivos, precisam de ser mais ativos. Para além disso, atualmente parece ser um facto que a responsabilidade deste domínio é atribuída não só à instituição escolar mas igualmente aos elementos externos, com o intuito de desenvolver projetos conjuntos neste âmbito. Desta forma, compete ao estado promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física, em colaboração com as escolas, as associações e outras coletividades (Baptista & Fonseca, 2002).

A escola tem sido identificada como o local ideal para a promoção de estilos de vida ativos, sendo os recreios locais privilegiados para brincadeiras de jogo livre, caracterizadas por uma AM moderada, em ambientes menos estruturados (Baranowski, Dowda & Trost, 1996, cit. In Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo, 2009; Mota & Sallis, 2002). No entanto, em geral, a qualidade dos espaços e dos equipamentos é reduzida, com equipamentos pouco atrativos e diversificados (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002).

Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro e Azevedo (2009) defendem que a qualidade dos espaços pode ser determinante no nível e na diversidade de brincadeiras, jogos mais criativos e maiores índices de atividade motora. É necessária uma visão de desenvolvimento sustentável na vida quotidiana, no âmbito das “culturas da Infância”, para assegurar um combate ao progressivo “analfabetismo motor” e promover experiências de jogo e movimento necessárias para assegurar “estilos de vida saudáveis ao longo da vida” (Neto & Marques, 2004).

Segundo Neto e Krebs (2007):

a filosofia de acção da motricidade infantil no plano escolar, situa-se a dois níveis: criar condições propícias para a formação de uma cultura motora básica, através de formas de trabalho diversificado e capazes de desenvolver e manter durante qualquer idade, uma plasticidade motora capaz de permitir a adaptação a novas situações de maior complexidade ou culturalmente institucionalizadas; permitir o acesso a tarefas motoras mais ou menos definidas, a fim de permitir uma estruturação perceptiva correcta consciência da sua mobilidade corporal e percepção de dados exteriores. Aspectos relacionados com aquisições motoras centradas sobre conceitos de direccionalidade, lateralidade, ajustamento postural, percepção temporal e espacial e imagem do corpo, nas relações estabelecidas na utilização do próprio corpo, dos objectos e com os companheiros, são elementos decisivos para um aperfeiçoamento desejável do desenvolvimento infantil. (p. 36-37)

Desta forma, as escolas necessitam de formular questões e de refletir sobre os processos importantes para a eficácia escolar, apresentando consciência e capacidade para controlar as medidas implementadas, de forma a melhorar os resultados dos alunos. Planificar é uma parte fundamental do processo de melhoria da eficácia escolar a todos os níveis, e, neste caso, ao nível da atividade motora. Este processo deve ser flexível, implicar os agentes educativos e estar relacionado com o contexto. Deste modo a escola poderá atuar de forma compatível com os seus valores, melhorando a prática do docente em

qualquer mudança que seja levada a cabo e, ao mesmo tempo, fortalecendo as convicções educativas (Ainscow, Hopkins, Soutwart & West, 2001).

Para os autores supracitados, a escola deve ser capaz de estabelecer prioridades entre os muitos objetivos inovadores que lhe são propostos, e adaptar-se a alterações, relativamente às necessidades da escola, criando condições internas para os poder levar a cabo. Para melhorar a escola, nomeadamente o espaço e tempo de recreio, seria necessário responder a um conjunto de questões, tais como: Onde estamos agora? (rever as condições da escola, incentivar a participação dos agentes educativos); Onde queremos estar? (identificar prioridades de melhoria, debater necessidades); Como chegaremos lá? (implicações e planificação da ação); O que devemos fazer para conseguir? (manter vivo o impulso do projeto, revisão frequente do progresso); Para onde iremos depois? (passar de um ciclo de melhoria a outro, estabelecer uma estrutura que facilite os processos de melhoria). Estes autores defendem ainda que, para que as escolas melhorem, é necessário que os professores/educadores melhorem, quer a nível individual e coletivamente. Assim, o professor/educador deve estar em constante formação. Esta é essencial pois, se os professores/educadores não progredirem e não inovarem, a escola também não irá progredir. Para Pianta, La Paro e Hamre (2006), o professor/educador é a chave para a mudança na educação, em geral, e para a melhoria da escola, em particular. Os professores/educadores são agentes de mudança e, como tal, devem estar atentos aos interesses, valores e motivos que caracterizam a época em que vivem, sugerindo uma intervenção adequada para a capacitação dos jovens na escolha de uma atitude positiva para com as atividades motoras (Mota, 1993).

Mota (2000, cit. In Mota & Sallis, 2002) refere que algumas condições favoráveis para uma intervenção de sucesso ao nível da atividade motora no recreio:

- Dar a possibilidade aos alunos de serem ativos. É fundamental que a escola seja um local de incentivo à prática de atividade motora e não um fator ou elemento perturbador ou mesmo limitador dessa mesma prática.
- É importante que no contexto escolar possam ser disponibilizados recursos materiais e humanos que garantam o desenvolvimento motor das crianças, no pressuposto da melhoria da sua aptidão física e o reforço de uma

consciência e responsabilidade individual para assumir da prática de uma vida ativa.

Em suma, o professor de hoje, pelas exigências do seu saber, é um profissional que toma decisões, é flexível, comprometido com a sua prática e que se converte em mais um recurso para o grupo (Tejada, 1995). Se todos os agentes educativos apresentarem um papel ativo, não se deixando levar pelo comodismo, a escola tem lançadas as bases para atender às necessidades das crianças, quer a nível do desenvolvimento motor e da sua promoção, quer a todos os outros níveis de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

O presente estudo contemplou 15 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, que frequentam um jardim de infância do Concelho de Viana do Castelo.

Quadro 1. Diferenciação dos participantes por idade e género

Idade /Género	Feminino	Masculino	Sub-total
3 anos	2	2	4
4 anos	1	4	5
5 anos	3	3	6
Sub-total	6	9	15

OPÇÕES DE CARÁTER METODOLÓGICO

Atendendo à natureza do problema de investigação e das questões que dele subjazem, optou-se por um estudo de índole misto, apesar de ser predominantemente quantitativo.

Segundo Medeiros (2004), numa metodologia quantitativa, o investigador utiliza dados sob a forma de número. Os métodos quantitativos estruturam, previamente, os instrumentos de pesquisa, definindo as categorias e questões mais pertinentes com base no conhecimento prévio do modelo (Harms & Clifford, 2002). Para Harms e Clifford (2002) e

Carmo e Ferreira (1998), estes modelos garantem a objetividade do processo e levam a dados de análise estatística.

Por outro lado, os métodos qualitativos consistem em descrições pormenorizadas de situações e interações em desenvolvimento, utilizando as experiências subjetivas do observador. Nesta abordagem, os métodos de recolha de dados mais usados são o questionário, as entrevistas, testes e observações estruturadas, entre outros (Medeiros, 2004).

De acordo com Coutinho (2006), enquanto uma abordagem quantitativa interessa-se, principalmente, por controlar e prever os fenómenos, a abordagem qualitativa pretende compreender e intervir na situação do contexto. No entanto, quando um investigador opta por um estudo multimetodológico, através da combinação de técnicas de análise e interpretação quantitativa e qualitativa, recorre a uma metodologia de carácter misto. Estas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) permitem a obtenção de perspetivas e interpretações diferentes da realidade, oferecendo, neste sentido, respostas a questões diferenciadas, o que possibilita a investigação de diversos aspetos dentro do mesmo estudo.

Direcionando a metodologia de carácter misto ao presente estudo, o recurso à abordagem qualitativa (registos pictográficos do recreio) vai permitir enriquecer, ilustrar e clarificar os resultados conseguidos através do método quantitativo (quantificação da AM do recreio) e analisar e interpretar a convergência dos resultados deste estudo.

DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Esta investigação objetivou o enriquecimento lúdico e motor do espaço e tempo de recreio de um jardim de infância do Concelho de Viana do Castelo, através da pintura de jogos no chão do mesmo e da disponibilização de uma caixa com vários materiais construídos em conjunto com as crianças.

De seguida, apresentam-se as imagens das áreas que foram alvo da intervenção.



Figura 1. Área de cimento da parte lateral



Figura 2. Área de cimento da parte de trás (perspetiva A)



Figura 3. Área de cimento da parte de trás (perspetiva B)

Previamente, foi necessário contactar o Conselho Pedagógico do agrupamento, solicitando a autorização para a realização do estudo, mediante apresentação dos seus objetivos e de todos os procedimentos a realizar. É de salientar a aceitação imediata e as expectativas que os mesmos organismos manifestaram com as possibilidades que esta investigação poderia apresentar, dando uma grande motivação para avançar com o estudo. Para além disso, entrou-se em contacto com um conjunto de empresas de tintas por via telefónica, por e-mail e mais tarde por carta. Apesar de se ter obtido várias respostas positivas, foi a empresa “Tintas Bricor” que patrocinou gratuitamente o fornecimento de tintas para pintar os jogos de chão.

Neste processo considerou-se importante integrar os pais/encarregados de educação. Para tal, convocou-se uma reunião com os progenitores onde foi apresentada, com auxílio de um power point elaborado para o efeito, a investigação com algumas propostas de jogos. Os pais ficaram desde logo entusiasmados e aceitaram participar no processo, comprometendo-se em auxiliar nas pinturas. Nesta reunião foram definidos, em

conjunto, os jogos a pintar no chão, a data possível para a realização das pinturas (08-12-2011) e outros acertos relativos ao material necessário. No final da reunião um dos pais ofereceu-se para proceder à construção dos moldes dos jogos.

Para esta intervenção foram selecionados seis jogos e alguns materiais adequados e apelativos para as crianças. Alguns dos materiais foram construídos a partir de lixo reutilizável. São exemplo disso, as garrafas de plástico para a construção dos vai-e-vem, garrafas de iogurte líquido para fazer as pegadas das cordas de saltar, meias velhas e sacos plásticos para construir as bolas e latas do mesmo tamanho para fazer os pés-de-lata.

As crianças também tiveram um papel ativo na investigação, através da elaboração dos materiais móveis, nomeadamente, as cordas, as bolas, os pés-de-lata e os vai-e-vem. Com esta participação, as crianças tiveram a oportunidade de se responsabilizar pela construção dos materiais e por encontrar estratégias para fabricar os brinquedos pretendidos, através do material apresentado. A intervenção das crianças neste processo permitiu dar continuidade à sensibilização para a preservação da natureza, que fora iniciada no começo do ano letivo.

Com estes brinquedos e jogos de chão, pretendeu-se estimular as diferentes habilidades motoras (de locomoção, de manipulação e posturais), e, ainda, as outras áreas e domínios patentes nas Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar.

Os jogos e as respetivas regras foram explorados nas aulas, com as crianças deste estudo, através de uma história, subdividida em capítulos. Nesses momentos as crianças tinham a possibilidade de jogar no livro, interiorizando, assim, as regras dos jogos.

Segue-se, pois a apresentação e descrição dos jogos lúdico-motores e dos materiais introduzidos no recreio do jardim de infância.

Jogo das Borboletas Espelhadas (variante do Jogo do Espelho)

Descrição:

Este é um jogo de pares. Cada criança posiciona-se na marcação dos pés, uma de cada lado, viradas de frente uma para a outra. Uma delas define-se como espelho e executa determinados movimentos que a segunda tem de copiar.

Exemplo: o “espelho” salta para a borboleta verde, e depois salta para a amarela; a outra criança tem de repetir o mesmo movimento sem se enganar.



Figura 4. Jogo das Borboletas Espelhadas

Material:

- Marcas visuais no chão.

Objetivos:

- Estimular a lateralidade e o esquema corporal.
- Reconhecer e representar diferentes noções espaciais e topológicas.
- Identificar as cores.

Macaca

Descrição:

Começa-se por atirar um saquinho de areia para a primeira casa. Se este tocar no risco ou sair para fora, a criança perde a vez e joga a seguinte. Se cair na casa certa, a criança tem de realizar o percurso para a apanhar saltando ao pé-coxinho ou a pés juntos de casa em casa, com a exceção da casa onde está o saquinho. Quando chega à última casa, vira-se e volta a fazer o percurso inverso. Quando chega à casa que tem o saquinho de areia, apanha-o, equilibrando-se apenas num pé e finaliza o percurso. Se conseguir cumprir todo o percurso, volta a lançar o saquinho, para a casa seguinte e faz o mesmo processo. Caso contrário, dá a vez ao jogador seguinte e, na próxima jogada, começa na casa que perdeu.



Figura 5. Macaca

Material:

- Marcas visuais no chão.
- Saquinhos de areia.

Objetivos:

- Trabalhar a habilidade de saltar a pé-coxinho e a pés juntos.
- Trabalhar a habilidade motora de lançar com precisão.
- Reconhecer os números.

Macaquinho Chinês

Descrição:

Um dos jogadores, o “macaquinho chinês”, posiciona-se na parede, virado de costas para os outros. Por sua vez, os restantes jogadores estão colocados, lado a lado, nas marcas de partida. O “macaquinho chinês” diz “*Um, dois, três, macaquinho chinês*” e, logo que termina a frase volta-se para os outros, na tentativa de encontrar alguém a mexer-se. Estes jogadores devem estar imóveis para não terem de voltar às marcas de partida. A primeira criança a atingir a parede onde está o “macaquinho chinês” ganha a partida e assume o seu novo papel – o de macaquinho de chinês – na próxima jogada.

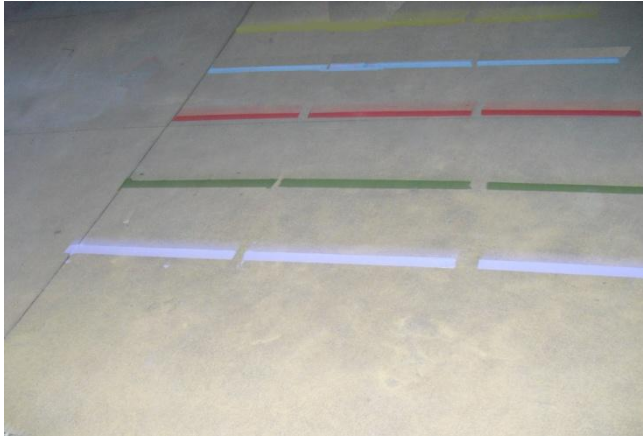


Figura 6. Jogo "Macaquinho chinês"

Material:

- Marcas visuais no chão.

Objetivos:

- Trabalhar a capacidade de reação motora
- Trabalhar a capacidade de equilíbrio.

Jogo "Caracol Tico"

Descrição:

A primeira criança inicia o jogo lançando o saquinho de areia para a primeira casa do caracol. De seguida, a pés juntos empurra o saquinho até chegar à casa final (casa nº 10), sem que este saia dos limites do caracol. Caso isso aconteça, a criança passa a vez a outro jogador que efetua o mesmo processo.

Material:

- Marcas visuais no chão.
- Saquinhos de areia.

Objetivos:

- Promover o equilíbrio dinâmico.
- Estimular habilidades de locomoção (salto a pés juntos).
- Promover noções de contagem.



Figura 7. Jogo "Caracol Tico"

Jogo “As folhas Mágicas”

Descrição:

Cada participante escolhe um cartão/palavra mágica. A primeira criança inicia o jogo, procurando, rapidamente a folha com a primeira letra. Quando a encontra salta para a folha e diz em voz alta a primeira letra. O mesmo processo repete-se até formar a palavra “mágica” que escolheu. Construída a palavra, a criança dá a vez ao jogador seguinte.

Material:

- Marcas visuais no chão.
- Placas com palavras.

Objetivos:

- Estimular habilidades de locomoção (saltar e correr)
- Identificar as letras do abecedário e formar palavras.
- Cooperar com os outros jogadores.



Figura 8. Jogo "Folhas mágicas"



Figura 9. Placas com palavras do jogo

Jogo do Galo

Descrição:

A marcação visual do chão representa o tabuleiro de jogo, constituído por três linhas e três colunas. Os jogadores formam duas equipas com quatro jogadores, no mínimo: a equipa branca, com coletes brancos, e a equipa vermelha, com coletes da respetiva cor. As equipas jogam alternadamente, um elemento de cada vez. Cada elemento posiciona-se ao seu critério numa “casa” do tabuleiro que esteja vazia. O objetivo é que uma das equipas consiga perfazer uma linha, quer na vertical, na horizontal ou na diagonal, ao mesmo tempo que evita que a equipa adversária ganhe a jogada.



Figura 10. Jogo do galo



Figura 11. Coletes

Material:

- Marcas visuais no chão.
- Coletes de duas cores.

Objetivos:

- Desenvolver a velocidade de reação;
- Desenvolver estratégias de jogo.

Material portátil introduzido:

Arcos

Objetivos:

- Desenvolver a noção de equilíbrio e coordenação.
- Desenvolver a habilidade motora de lançar e receber o arco.



Figura 12. Arcos

Bolas



Figura 13. Bolas construídas pelas crianças

Objetivos:

- Desenvolver a habilidade motora de lançar e receber a bola, sob diversas formas (lançar e receber a bola com as duas mãos, com uma mão, por cima, por baixo).
- Desenvolver a habilidade motora de pontapear.
- Desenvolver as capacidades cognitivas: atenção, velocidade e movimento.
- Promover a atividade motora em grupo e a cooperação.

Cordas (grandes e pequenas)

Objetivos:

- Desenvolver a habilidade motora de saltar à corda, sob diversas formas (a pé-coxinho, com os dois pés, alternadamente)
- Promover a atividade motora individual e em grupo.



Figura 14. Cordas construídas pelas crianças

Pés-de-lata



Figura 15. Pés-de-lata construídos pelas crianças

Objetivos:

- Diversificar as formas de utilizar e de sentir o corpo.
- Desenvolver a consciência dos diferentes segmentos do corpo.

Vai-e-vem

Objetivos:

- Promover o desenvolvimento psicomotor, através dos movimentos das mãos e dos braços e da capacidade de raciocínio.



Figura 16. Vai-e-vens construídos pelas crianças

FASES DO ESTUDO

Este estudo decorreu entre o mês de Outubro de 2011 e o mês de abril de 2012. No quadro que se segue estão patentes as fases e procedimentos que a investigação atravessou durante esse período.

Quadro 2. Calendarização das fases de estudo.

Calendarização	
Data de realização	Fases do estudo
outubro de 2011	<ul style="list-style-type: none">- Solicitação da autorização ao Presidente do Agrupamento da Escola-alvo da intervenção.- Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação, da filmagem e participação dos seus educandos no estudo.- Seleção dos jogos a introduzir no recreio.- Reunião com encarregados de educação (apresentação do estudo).
novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none">- Contacto com empresas de tintas.- Registo gráfico das crianças do recreio antes da intervenção.- Familiarização dos jogos a pintar no recreio, através de uma história e posterior exploração no espaço de recreio.- Filmagem do grupo em atividade livre no recreio antes da intervenção- Realização da entrevista sobre as preferências lúdicas das crianças sobre o recreio antes da intervenção.- Revisão da literatura.
dezembro de 2011 a janeiro de 2012	<ul style="list-style-type: none">- Pintura dos jogos no recreio com os pais.- Construção dos materiais de manipulação.- Motivação e exploração das regras dos jogos no espaço e tempo de recreio.- Período de adaptação ao “novo” recreio.- Filmagem do grupo em atividade livre no recreio após a intervenção.- Registo gráfico da amostra do recreio após a intervenção.- Realização da entrevista sobre as preferências lúdicas das crianças sobre o recreio após a intervenção.
fevereiro a abril de 2012	<ul style="list-style-type: none">- Visualização das filmagens e preenchimento da ficha de observação.- Análise e tratamento de dados.- Revisão e término do trabalho escrito.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados relativos a este estudo recorreu-se à observação, à entrevista e aos registos pictográficos do recreio.

Com a observação foi possível identificar e quantificar o comportamento motor dos participantes em estudo antes e após a intervenção, segundo o protocolo de observação referido e descrito no ponto seguinte. Por outro lado, a entrevista foi definida apenas com uma questão: “Qual o teu jogo/brincadeira preferido no recreio?”. Por fim, com o registo pictográfico foi possível compreender a perceção das crianças relativamente ao recreio nas duas fases distintas: antes da intervenção e após a intervenção. É importante salientar que, no sentido de não enviesar os resultados, estes dois registos, tal como está patente no *Quadro 2.*, foram realizados em separado, nas etapas correspondentes.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

O protocolo de observação do presente estudo teve como base o sistema de observação criado por Piéron (1988, cit. In Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998): o Sistema de Observação do Comportamento do Aluno (SOCA). Todavia, este instrumento é direccionado para momentos de aula, levando, assim, à necessidade de adaptá-lo ao contexto de recreio.

Desta forma, as categorias apresentadas neste protocolo de observação foram definidas de acordo com as necessidades do presente estudo, tendo por base um levantamento prévio dos comportamentos mais observados no tempo e espaço de recreio. Para além disso, foram estudados os melhores ângulos para posicionar as câmaras de filmar, de forma a reduzir as influências que estas poderiam causar no comportamento das crianças. Chegou-se à conclusão de que seriam necessárias três câmaras de filmar, para que fosse possível incluir todo o espaço na junção dos planos das mesmas e, conseqüentemente, conseguir observar todas as crianças em simultâneo.

As filmagens (antes e depois da intervenção no recreio) tiveram a duração de 20 minutos consecutivos, estando todos os participantes do estudo em permanente filmagem, para posterior análise individual, ao longo desse mesmo período. Realizou-se um registo de

duração (tempo inicial e tempo final) de cada categoria em que cada criança esteve envolvida.

Para este estudo foram definidas as categorias de observação que se seguem:

— *Atividade motora (AM)*: contempla os desempenhos motores manifestados pelas crianças de forma moderada ou intensiva, envolvendo uma atividade simbólica e/ou jogo de regras.

Dentro desta categoria estudaram-se duas dimensões:

Tipo de habilidade motora:

- *Habilidades de Locomoção (AML)*: constituem os movimentos que implicam mudanças de posição e localização do corpo (correr, parar, andar, rodar, saltar, subir, descer).
- *Habilidades de Manipulação (AMM)*: consideram-se aqueles movimentos que implicam a manipulação ou controlo de objetos (agarrar, tocar, arrastar, atirar, levantar, empurrar, puxar).
- *Habilidades Posturais (AMP)*: incluem-se aqueles movimentos que implicam uma mudança postural da criança, sem que esta necessite de se deslocar (encostar, de pé, baixar, inclinar, sentar, levantar-se, cair, equilibrar, desequilibrar).

Tipo de atividade motora:

- *Atividade Motora isolada (AMi)*: representa os momentos de AM que a criança efetua sozinha, ou seja, de forma isolada.
 - *Atividade Motora em grupo (AMg)*: constitui os momentos de AM que a criança executa em situações e jogo/brincadeiras de grupo.
- *Comportamentos de indisciplina (CI)*: período no qual a criança apresenta comportamentos desadequados, de indisciplina.
- *Contemplação (CT)*: período em que a criança se apresenta a contemplar os seus colegas de forma inativa, ou seja, parada.
- *Interação verbal (IV)*: período durante o qual a criança está em comunicação verbal, com uma atividade quase inexistente.
- *Outros (OUT)*: período durante o qual a criança não apresenta um comportamento que se encaixe nas categorias anteriormente referidas.

TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados utilizou-se o programa EXCEL. Foram registados os intervalos de tempo (tempo inicial e final) em que cada criança esteve nas categorias definidas no recreio, durante 20 minutos consecutivos, antes e depois da intervenção. Os resultados encontrados permitiram o cálculo das percentagens obtidas em cada categoria.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

OCUPAÇÃO DO RECREIO

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Os gráficos que se seguem (figuras 17 e 18) representam, respetivamente, as taxas de ocupação das crianças no tempo e espaço de recreio, nos momentos distintos de observação: antes e após a intervenção no recreio.

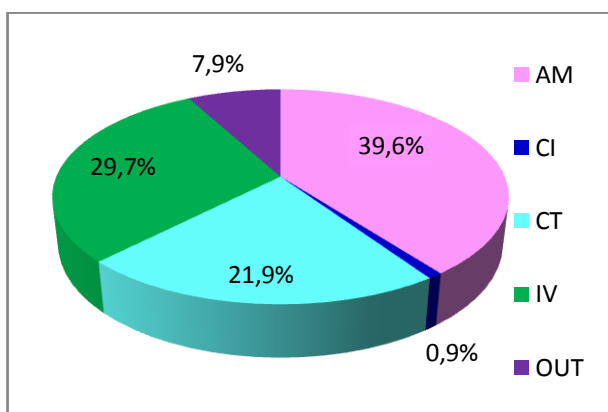


Figura 17. Taxa de ocupação do recreio antes da intervenção

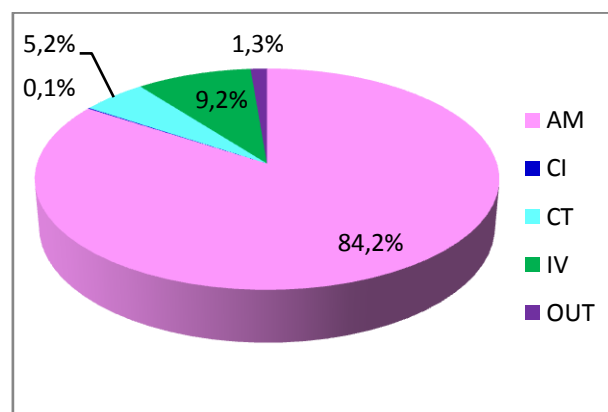


Figura 18. Taxa de ocupação do recreio depois da intervenção

Numa primeira observação dos resultados, pode verificar-se grandes alterações ao nível do comportamento motor geral das crianças, entre os dois momentos representados.

A primeira categoria, a *Atividade Motora* (AM), foi a única em que se constatou um aumento significativo do primeiro momento para o segundo. Em média, as crianças passaram de 39,6% de *Atividade Motora*, antes da intervenção, para 84,2%, depois desta. Este facto representou um aumento da AM de 44,6%.

Através da análise dos resultados obtidos, antes da intervenção, verificou-se que as crianças apresentaram uma taxa de ocupação no recreio em AM de cerca de 40%, o que veio a comprovar a ideia de Mota, Maia e Lopes (2000) de que as crianças são genuinamente ativas e que a atividade motora surge espontaneamente nos seus tempos livres.

Com a pintura de jogos no chão e a introdução de materiais móveis, os níveis de AM elevaram-se extraordinariamente. Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro e Azevedo (2009) explicam estes resultados, igualmente obtidos nos seus estudos, com a ideia de que “as crianças percebem a função dos novos equipamentos, exploram e utilizam-nos nas suas brincadeiras”(p. 219). Com este aumento abrupto de AM, as restantes categorias analisadas, caracterizadas por momentos de escassa ou nenhuma atividade motora, foram conseqüentemente reduzidas na mesma dimensão. Este facto elimina quaisquer dúvidas que possam existir sobre a pertinência em reestruturar e qualificar os espaços de recreio.

Por sua vez, os *Comportamentos de Indisciplina* (CI) registaram uma diminuição: na primeira etapa, esta categoria apresentou 0,9% da taxa de ocupação, mostrando-se quase inexistente na segunda etapa, com um valor de apenas 0,1%. Pereira (1997, cit. In Pereira e Neto, 1997) concluiu no seu estudo sobre o bullying e os recreios que o programa de intervenção neste contexto ajudou a prevenir práticas de indisciplina. Silva (2007) e Pereira (2005), referenciaram estudos cujos resultados, neste âmbito, parecem associar os recreios vazios ao desenvolvimento de comportamentos desviantes.

Com a mesma tendência constatou-se a categoria *Contemplação* (CT), que registou 21,9% da taxa de ocupação do recreio antes da intervenção, passando para 5,2% depois desta. A categoria *Interação Verbal*, também sofreu uma redução da sua taxa de ocupação, do primeiro para o segundo momento, de cerca de 20,5%. A categoria *Outros* que obteve, antes da intervenção, cerca de 7,9% da taxa de ocupação desceu, após esta, para cerca de 1,3%.

Com os dados obtidos, foi possível constatar que após a intervenção no recreio as crianças apresentaram uma modificação do seu comportamento aumentando os seus níveis de atividade motora, ou seja, tornando-se mais ativos o que, por si só, pode confirmar a pertinência dos materiais e jogos introduzidos neste contexto.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Os gráficos patentes nas figuras 19 e 20, apresentam as subcategorias que constituem as habilidades motoras da categoria AM, nomeadamente, as de locomoção (AML), as de manipulação (AMM) e posturais (AMP). Estas também foram alvo da observação na etapa anterior e na posterior à intervenção.

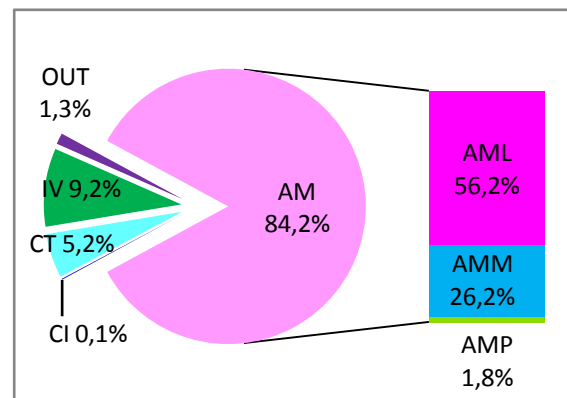
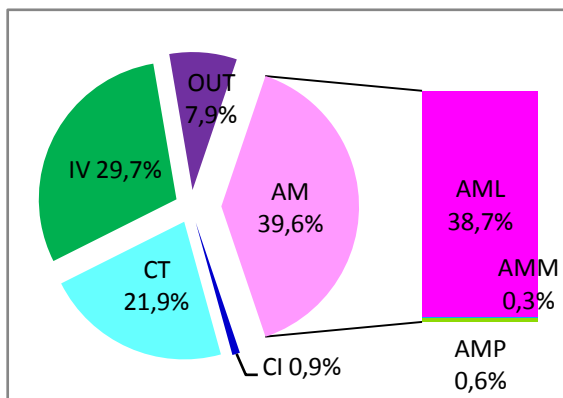


Figura 19. Habilidades motoras antes da intervenção Figura 20. Habilidades motoras depois da intervenção

De modo geral, verifica-se um aumento da taxa de ocupação das diferentes habilidades motoras após a intervenção efetuada.

Enquanto na fase anterior, predominava, quase na totalidade, a taxa de ocupação da categoria AML (38,7%, contra apenas 0,3% de habilidades de manipulação e 0,6% de habilidades posturais), na segunda fase ocorreu um aumento percentual das habilidades de locomoção (56,2%) e também uma elevação da taxa de ocupação em habilidades de manipulação (26,2%). As habilidades posturais registaram um aumento, depois da intervenção, pouco relevante, uma vez que a subcategoria registou uma taxa de ocupação de, apenas, 1,8%.

Os dados obtidos permitem concluir que a intervenção no recreio veio possibilitar o aumento e a diversificação das habilidades motoras básicas. Com estes resultados foi possível dar vida às palavras de Matos, Simões, Canha e Fonseca (2000) que definem o papel dos agentes educativos como fundamental, nestas idades primordiais, em facilitar a ação da criança através do acesso à diversificação de experiências de movimento. O simples ato de brincar mostrou-se um meio para o desenvolvimento das habilidades motoras.

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

A AM foi também observada sob o ponto de vista da interação das crianças no recreio. Assim, as figuras que se apresentam de seguida demonstram, em termos percentuais, os níveis de *Atividade Motora isolada* (AMi) e de *Atividade Motora em grupo* (AMg) relativos à observação executada antes da intervenção e depois da intervenção.

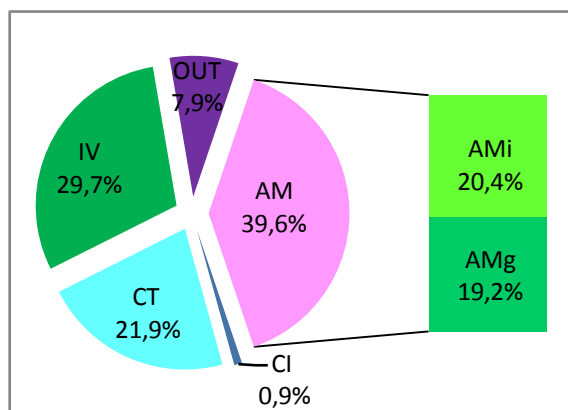


Figura 21. Tipo de AM antes da intervenção

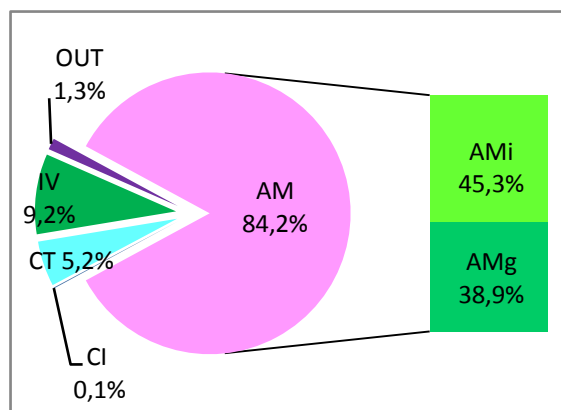


Figura 22. Tipo de AM depois da intervenção

Tal como previsto, através dos resultados observados nos gráficos anteriores, nomeadamente o relevante aumento da *Atividade Motora* no recreio, foi igualmente visível um acréscimo percentual das subcategorias AMi e AMg, após a intervenção.

Na figura 21 pode observar-se que, antes da intervenção, 19,2% da percentagem de AM correspondia a AMg, ou seja, esta subcategoria mostra que as crianças estiveram em situações de *Atividade Motora em grupo*. Por outro lado, 20,4 % da mesma categoria esteve preenchida com situações isoladas, ou seja, de AMi. Estes dados revelam que a AM esteve relativamente “equilibrada”, em termos do tipo de brincadeira realizada no recreio, ao apresentar percentagens semelhantes de AMi e de AMg.

Já no momento observado após a intervenção (figura 22) verificou-se que estas duas subcategorias apresentaram um aumento, quase proporcional, em relação aos dados obtidos na figura anterior. Desta forma, 45,3% de AM foi preenchida com situações de brincadeira/jogo de forma isolada (AMi), o que constitui um aumento, em relação à fase anterior da intervenção, de 24,9%. A AMg também aumentou para 38,9%, o que constitui um acréscimo de cerca de 19,7% nas brincadeiras/jogos em grupo.

Com estes dados é possível verificar que o recreio é um contexto que promove momentos fundamentais de interação entre as crianças, mas também proporciona

momentos em que a criança explora e conhece o seu “eu”, assim como o meio que a circunda. Gioca (2001) e Pereira (2005) relatam que este é potenciador de novas amizades e promotor da interiorização de competências sociais e pessoais “onde as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder... a cultivar padrões de auto-estima” (Gioca, 2001, p.4).

OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS RAPARIGAS

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS RAPARIGAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

As figuras 23 e 24 apresentam os dados obtidos através da observação do sexo feminino nos dois momentos distintos da investigação.

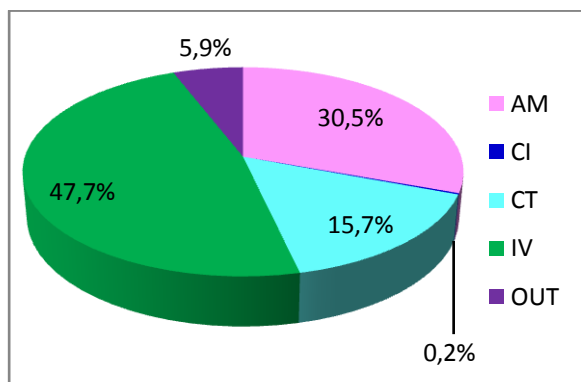


Figura 23. Taxa de ocupação do recreio do sexo feminino antes da intervenção

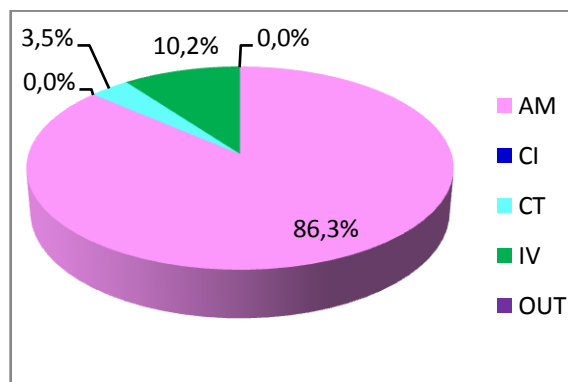


Figura 24. Taxa de ocupação do recreio do sexo feminino depois da intervenção

É visível a transformação que a intervenção no recreio veio trazer a este género, principalmente ao nível da AM.

Os 30,5% de AM, antes da intervenção, contrastam com os 86,3% da mesma categoria depois da intervenção. Este facto constituiu um aumento fantástico de 55,8% da taxa de ocupação feminina em AM.

Em contrapartida, verifica-se uma redução brusca na taxa de ocupação das raparigas em IV (*Interação Verbal*). Esta categoria apresentou-se dominante, antes da intervenção, ao registar 47,7% da taxa de ocupação do sexo feminino no recreio. Após a intervenção a mesma, baseada em momentos de reduzida atividade, sofreu uma quebra que se traduz num valor inferior à quarta parte do obtido antes da intervenção (10,2%).

Para além disso, os momentos de *Contemplanção* (CT) também sofreram alterações: antes da intervenção as raparigas passavam 15,7% da sua taxa de ocupação no recreio; com a intervenção este valor diminuiu para 3,5%, o que constituiu uma redução de 12,2%.

Relativamente às categorias CI (Comportamentos de Indisciplina) e OUT (Outros) não houve registos das mesmas após o processo interventivo no recreio. No entanto, apesar de baixas, as taxas de ocupação de CI e OUT antes da intervenção alcançaram os 0,2% e os 5,9%, respetivamente.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA DAS RAPARIGAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS DAS RAPARIGAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Nos gráficos das figuras seguintes dar-se-á foco às subcategorias da AM, que representam a taxa de ocupação feminina nas diferentes habilidades motoras observadas: de locomoção (AML), de manipulação (AMM) e posturais (AMP).

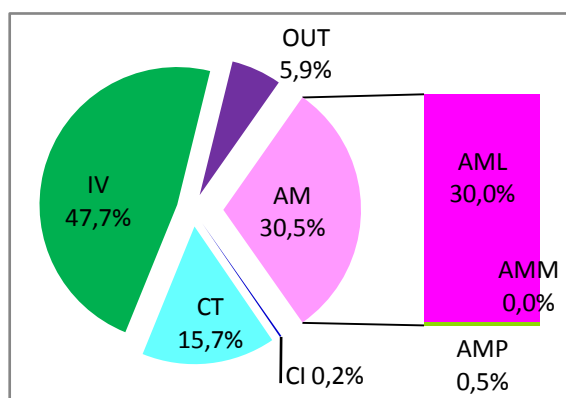


Figura 25. Habilidades motoras do sexo feminino antes da intervenção

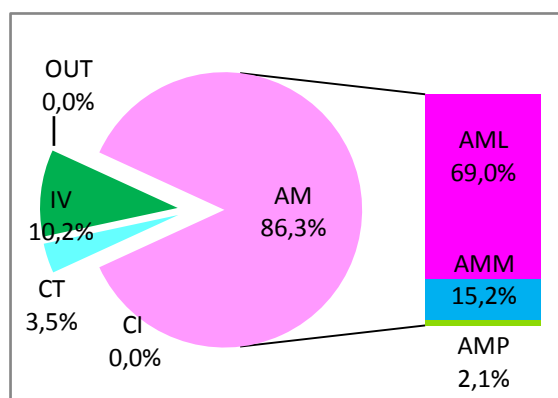


Figura 26. Habilidades motoras do sexo feminino depois da intervenção

Sob o ponto de vista das habilidades motoras antes da intervenção, o sexo feminino apresenta 30% da sua taxa de ocupação de AM em habilidades de locomoção, o que representa quase a totalidade da AM realizada. Apenas os restantes 0,5% da AM foram ocupados com habilidades motoras posturais. Desta forma, antes da intervenção, o sexo feminino não registou qualquer tipo de habilidade manipulativa.

Após o processo interventivo, as habilidades de locomoção continuaram a representar a esmagadora percentagem, com 69% da taxa de ocupação da AM. Todavia, as habilidades manipulativas, ao contrário do constatado à priori, não só surgiram no

repertório das habilidades motoras, como ocuparam o segundo lugar com 15,2% da taxa de ocupação da AM.

As habilidades posturais também sofreram um acréscimo de 1,6%, depois da intervenção, evidenciando uma taxa de ocupação de 2,1%.

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA DAS RAPARIGAS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Ainda sobre a alçada do sexo feminino, foi observada a interação das crianças no contexto. Os resultados obtidos estão patentes nos gráficos das figuras seguintes, de acordo com as duas fases deste estudo.

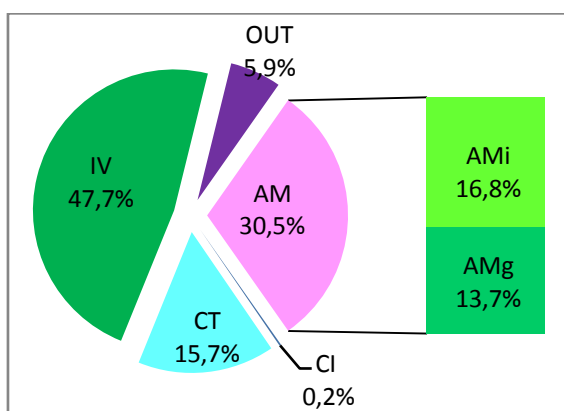


Figura 27. Tipo de AM do sexo feminino antes da intervenção

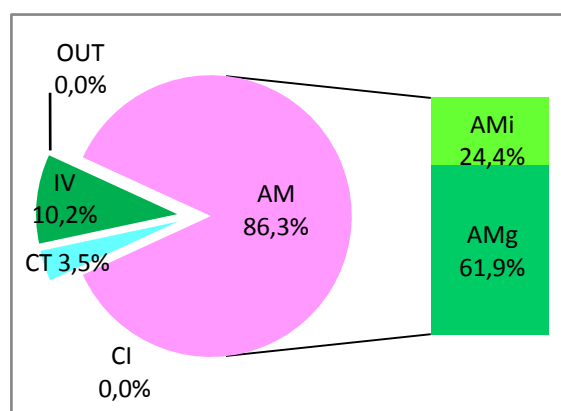


Figura 28. Tipo de AM do sexo feminino após a intervenção

Analisando as subcategorias de AM relativas à interação das raparigas do recreio, constatou-se que este género apresenta valores percentuais que demonstram uma mutação no seu comportamento entre os dois momentos acima representados.

Na fase anterior, o sexo feminino registou 16,8% de *Atividade Motora isolada* e 13,7% de *Atividade Motora em grupo*, verifica-se pois que os valores apresentados são relativamente equilibrados. Com a intervenção no recreio, os valores de AMg aumentaram para 61,9% em oposição aos 24,4% de *Atividade Motora isolada*. O sexo feminino

apresentou deste modo uma tendência para situações de jogo/brincadeira com dois ou mais colegas.

OCUPAÇÃO DO RECREIO PELOS RAPAZES

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO PELOS RAPAZES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Os gráficos que se seguem representam a taxa de ocupação masculina no recreio nos dois momentos distintos do estudo.

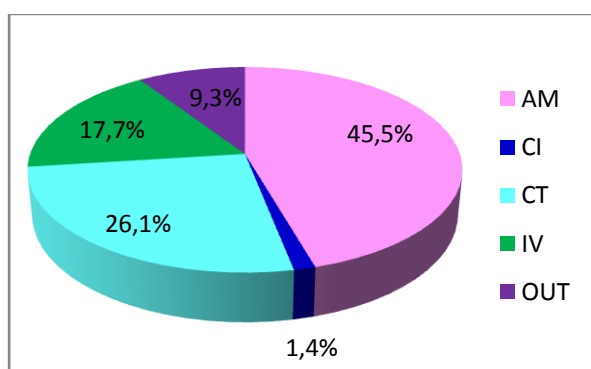


Figura 29. Taxa de ocupação do recreio do sexo masculino antes da intervenção

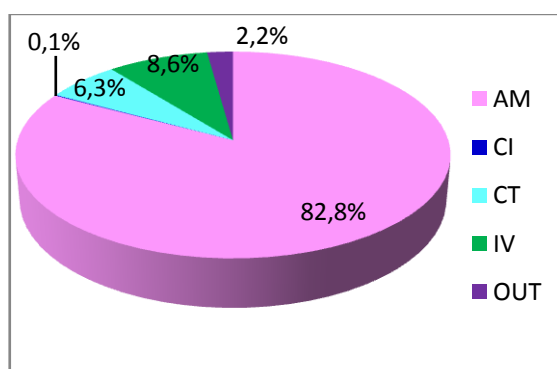


Figura 30. Taxa de ocupação do recreio do sexo masculino depois da intervenção

Tal como aconteceu com o sexo feminino, a taxa de ocupação de cada categoria no recreio sofreu grandes alterações de um momento para o outro. Quanto à AM, antes da intervenção, os rapazes apresentavam 45,5% da sua taxa de ocupação. No entanto, estes valores aumentaram para 82,8% após a intervenção no recreio, o que perfaz uma diferença de 37,3% entre os dois momentos.

No primeiro gráfico, a categoria CI, representa uma taxa de 1,4%, que felizmente se tornou quase inexistente no segundo momento, com apenas 0,1% da taxa de ocupação.

Os momentos de Contemplação também foram reduzidos drasticamente da primeira observação para a segunda. Em termos percentuais, este facto refletiu-se nos 26,1% de ocupação de CT, antes da intervenção, que passaram a 6,3% de ocupação após a intervenção.

A IV também apresentou uma diminuição. Assim, antes da intervenção o sexo masculino apresentou uma taxa de ocupação de IV de 17,7%, enquanto, na fase posterior a mesma categoria revelou cerca de 8,6%.

Por fim, a categoria Outros, que apresentava uma taxa de ocupação de 9,3%, antes da intervenção, registou um abrandamento no segundo momento de observação, atingindo os 2,2%.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA DOS RAPAZES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS DOS RAPAZES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

De seguida apresentam-se as subcategorias de AM relativas às habilidades motoras, antes e após a intervenção.

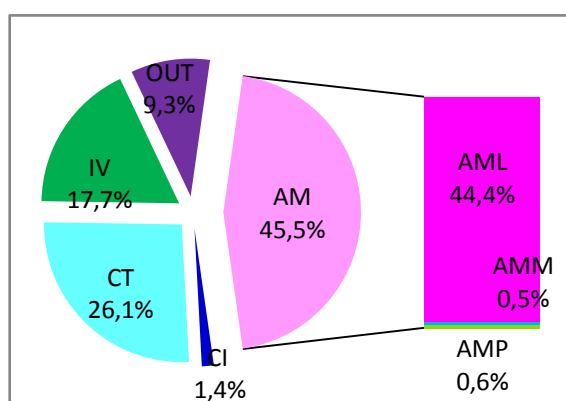


Figura 31. Habilidades motoras do sexo masculino antes da intervenção

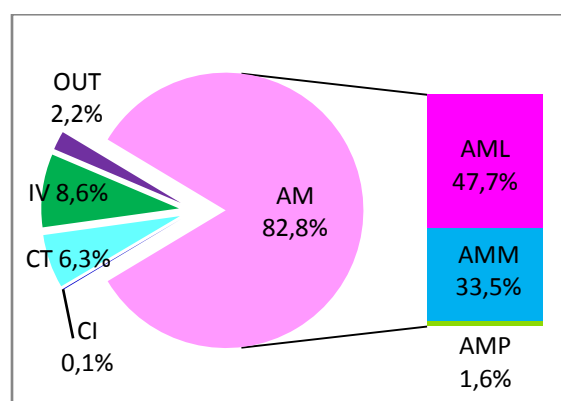


Figura 32. Habilidades motoras do sexo masculino após a intervenção

De modo geral, e tendo em conta as figuras 31 e 32, a grande diferença observada ocorreu ao nível da AMM.

A AML, nos rapazes, registou valores aproximados entre as duas fases distintas. Assim, na primeira fase o sexo masculino esteve em AML 44,4% da taxa de ocupação do recreio e, na segunda, apresentou um aumento de 3,3% ao registar 47,7% na mesma subcategoria.

Relativamente à AMM, os 0,5% representados no primeiro gráfico aumentaram abruptamente para os 33,5% registados no segundo.

Por sua vez, a AMP não apresentou valores relevantes em ambos os momentos, apesar de registar um aumento de 1% da taxa de ocupação após a intervenção.

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA DOS RAPAZES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

As figuras 33 e 34 apresentam os valores das subcategorias de AM, relacionadas com o comportamento dos rapazes ao nível da interação no recreio.

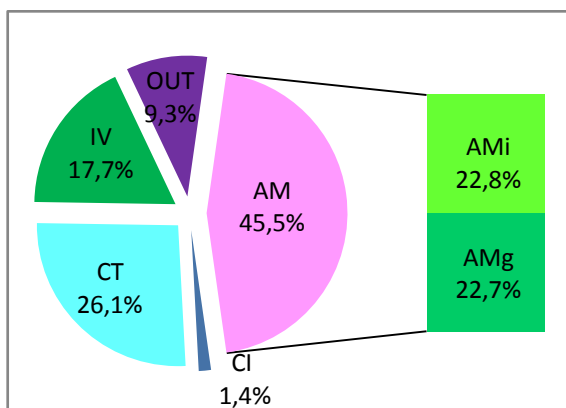


Figura 33. Tipo de AM do sexo masculino antes da intervenção

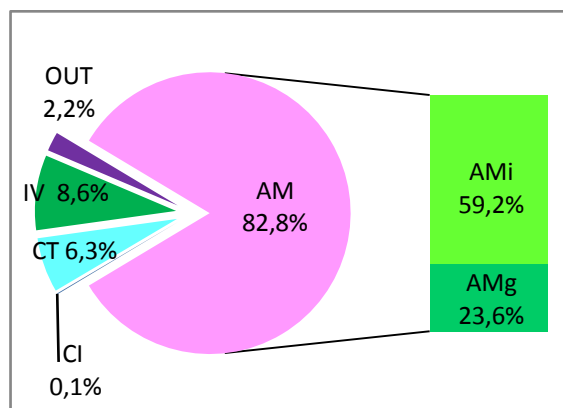


Figura 34. Tipo de AM do sexo masculino depois da intervenção

Observando ambos os gráficos, destaca-se um aumento percentual bastante significativo da AMi depois da intervenção efetuada no recreio. Percentualmente, este facto demonstra-se através dos 22,8% de AMi antes da intervenção, que passaram para 59,2% após este processo, revelando, desta forma, um aumento de 36,4% da taxa de ocupação.

Já a AMg, esta não sofreu grandes alterações. No primeiro momento registou 22,7% e no segundo 23,6%. Isto significa que, após a intervenção, os rapazes apresentaram uma tendência para realizarem brincadeiras/ jogos isoladamente no recreio.

COMPARAÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO - MOTOR ENTRE RAPARIGAS E RAPAZES NO RECREIO

O *Quadro 3* apresenta a taxa de ocupação, relativa ao comportamento lúdico- motor de ambos os sexos nas diversas categorias e subcategorias, de modo a proceder a uma análise comparativa dos mesmos.

Quadro 3. Comparação em género do comportamento lúdico-motor no recreio

Categorias e subcategorias	Sexo feminino		Sexo masculino	
	Antes da intervenção (%)	Após a intervenção (%)	Antes da intervenção (%)	Após a intervenção (%)
AM	30,5	86,3	45,5	82,8
<i>AML</i>	30	69	44,4	47,7
<i>AMM</i>	0	15,2	0,5	33,5
<i>AMP</i>	0,5	2,1	0,6	1,6
<i>AMi</i>	16,8	24,4	22,8	59,2
<i>AMg</i>	13,7	61,9	22,7	23,6
CI	0,2	0	1,4	0,1
CT	15,7	3,5	26,1	6,3
IV	47,7	10,2	17,7	8,6
OUT	5,9	0	9,3	2,2

Em termos gerais, foi possível verificar que ambos os sexos evidenciaram mudanças comportamentais relevantes com a intervenção realizada no recreio. Assim, quer o sexo feminino quer o masculino viram as suas taxas de ocupação de AM aumentadas após a intervenção.

Na fase anterior, com uma diferença de 15%, os rapazes apresentavam uma taxa de ocupação do recreio em AM superior às raparigas, que perfizeram uma média de 30,5% nessa categoria. Após a intervenção, o sexo feminino ultrapassou o sexo oposto com 86,3% da sua taxa de ocupação em AM. Apesar de uma diferença reduzida (de 3,5%) estes valores contrariam as conclusões de vários estudos neste âmbito. Flinchum (1981); Ridgers et al. (2005, cit. In Carvalho, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo, 2009); Lopes (2006) concluíram com os seus estudos sobre diferenças de géneros em AM, que os rapazes geralmente demonstram ser mais ativos que as raparigas. Todavia, também afirmaram que com o enriquecimento do recreio, independentemente do sexo, todas as crianças passaram mais tempo em AM. Neto e Barreiros (2005), através de uma análise de representações quantitativas a nível motor, chegaram à conclusão que a diferenciação de géneros apresenta uma tendência geral que vai de encontro ao seguinte modelo: existência de uma pequena diferença até aos 4-5 anos; acentuação das diferenças pontuais entre os 6 e os 10; ocorrência de uma evolução significativamente mais rápida nos rapazes a partir do salto pubertário e da adolescência.

Na mesma linha apresenta-se a subcategoria AML que, antes da intervenção, representou 30% da taxa de ocupação das raparigas no recreio e 44,4% do sexo masculino. No entanto, com a intervenção as raparigas ultrapassaram os rapazes na taxa de ocupação em AML, com 69% em detrimento de 47,7%, respetivamente.

Em contrapartida, o sexo masculino destaca-se nos momentos de AMM. Ainda na etapa anterior, os rapazes registaram 0,5% de AMM enquanto no sexo feminino não foram observados momentos de AMM. Já na fase posterior, os rapazes deram um “salto” com um valor de AMM mediado em 33,5%, valor superior ao registado no sexo feminino (15,2%). Esta diferença também é reconhecida por Carvalho e Vasconcelos-Raposo (2007) ao admitirem que os rapazes, na generalidade das situações, apresentaram desempenhos superiores aos das raparigas em habilidades de manipulação.

A última subcategoria relativa às habilidades motoras, a AMP, apresentou valores reduzidos em ambas as situações. Assim, antes da intervenção, o sexo masculino (0,6%) ultrapassou o feminino (0,5%) com mais 0,1% de AMP. Após a mesma, as raparigas ganham destaque com 2,1% em AMP, com uma diferença de 0,5% comparativamente aos rapazes (1,6%).

Relativamente às situações de atividade motora isolada ou em grupo, antes da intervenção, os rapazes apresentaram valores quase equilibrados de AMi e AMg (22,8% e 22,7%, respetivamente), superiores aos do sexo feminino. As raparigas, por sua vez, apresentaram uma preferência em AMi com 16,8% da taxa de ocupação, em detrimento dos 3,1% da AMg (13,7%). Todavia, após o processo interventivo o sexo masculino mostrou maiores índices de AMi (59,2%), comparativamente às meninas (24,4%), e estas, por sua vez, apresentaram valores mais elevados em AMg (61,9%) do que os meninos (23,6%).

Os *Comportamentos de Indisciplina* foram mais evidentes no sexo masculino antes da intervenção no recreio. Enquanto os rapazes apresentaram 1,4% da sua taxa de ocupação em CI, as raparigas apenas registaram 0,2% na mesma categoria. Após a intervenção, os CI foram quase inexistentes, sendo somente registados no sexo masculino (0,1%).

As restantes categorias (CT, IV e OUT) expuseram valores elevados antes do processo de intervenção nos dois sexos, o que, no seu conjunto, representam uma fatia muito elevada em pouca ou total inatividade motora.

De forma mais detalhada, ao analisar o *Quadro 3*, antes da intervenção, o sexo masculino apresentou um valor de CT (26,1%) maior que o valor feminino registado (15,7%).

Após este processo, estes valores diminuíram drasticamente para 6,3%, nos rapazes, e para 3,5% nas raparigas.

Os valores médios percentuais de IV foram mais elevados antes da intervenção e, em particular, no sexo feminino. Assim, os 47,7% da taxa de ocupação feminina, antes da intervenção, sobrepõem-se aos 17,7% dos rapazes, no mesmo período. Posteriormente, verificou-se um decréscimo da taxa de ocupação desta categoria que atinge, 10,2% no grupo feminino e 8,6% no masculino.

Por fim, a categoria OUT expôs a mesma tendência de diminuição em ambos os sexos após a intervenção.

OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 3 ANOS

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 3 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

De seguida, atendendo aos gráficos das figuras em baixo representadas, apresentam-se e analisam-se os dados gerais relativos às crianças com três anos e obtidos nas fases distintas deste estudo.

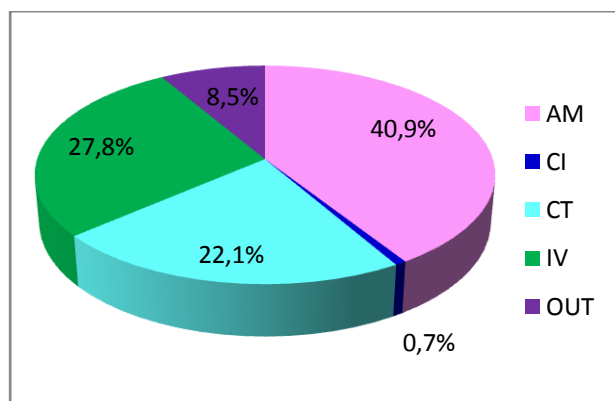


Figura 35. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 3 anos antes da intervenção

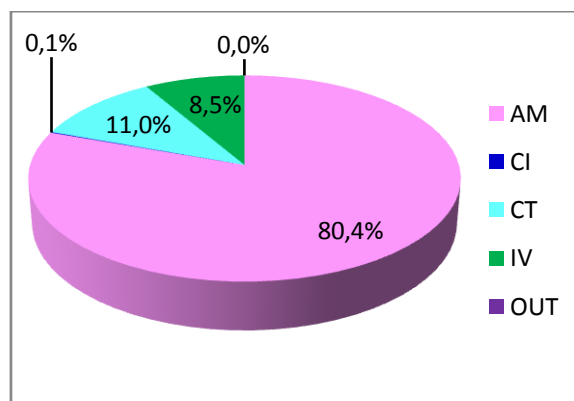


Figura 36. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 3 anos depois da intervenção

Genericamente foi possível verificar que as crianças de três anos aumentaram os seus níveis de AM e reduziram todas as categorias restantes, nomeadamente CI, CT, IV e OUT.

Na primeira fase de observação a AM rondou 40,9% da taxa de ocupação e na segunda atingiu quase o dobro dessa taxa com (80,4%).

Os 0,7% de CI, representados no gráfico da figura 35, foram reduzidos no momento seguinte para 0,1%. O mesmo aconteceu com o nível de CT que constituía uma fatia relativamente elevada antes da intervenção (22,1%) e foi atenuada, após a intervenção, para 11%. Com 27,8% da taxa de ocupação destas crianças antes da intervenção, a “fatia” de IV também sofreu uma redução para 8,5%.

A última categoria (OUT) apenas foi registada no momento anterior à intervenção com uma taxa de ocupação de 8,5%.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Nas figuras 37 e 38 aprofundar-se-ão as percentagens das subcategorias de AM - AML, AMM e AMP – na idade em análise.

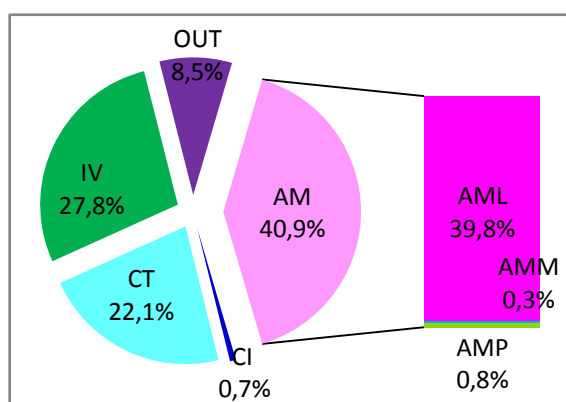


Figura 37. Habilidades motoras das crianças de 3 anos antes da intervenção

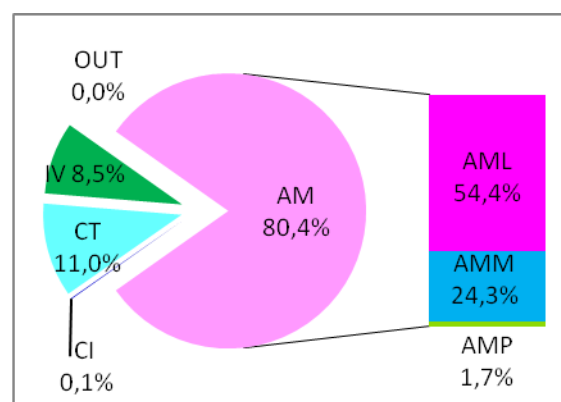


Figura 38. Habilidades motoras das crianças de 3 anos depois da intervenção

A AML, nos dois momentos representados nos diferentes gráficos, foi a habilidade motora que registou mais relevância. Do momento “antes” para o “depois” da intervenção, houve um aumento desta subcategoria de 39,8% para 54,4%.

Todavia, foi ao nível da AMM que se verificou um acréscimo mais visível entre estas duas situações. De 0,3% de AMM, obtidos antes da intervenção em crianças de três anos,

passou-se para 24,3% da mesma subcategoria depois de ocorrer a intervenção neste contexto.

Em termos de AMP houve também um aumento de um momento para o outro de 0,9%, perfazendo, assim, uma taxa de ocupação de 1,7% em AMP de crianças de três anos após a intervenção.

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 3 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

As figuras que se seguem representam os valores percentuais médios de AMi e AMg das crianças de três anos antes e depois da intervenção.

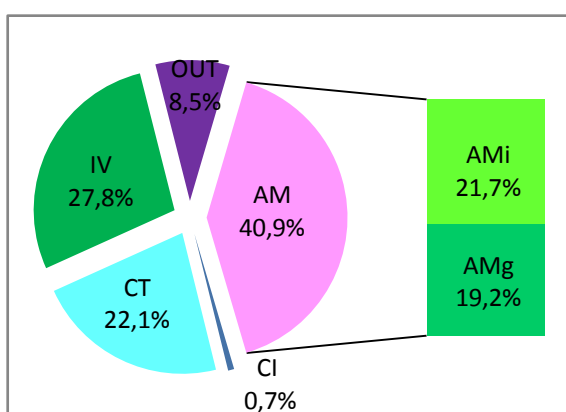


Figura 39. Tipo de AM das crianças de 3 anos antes da intervenção

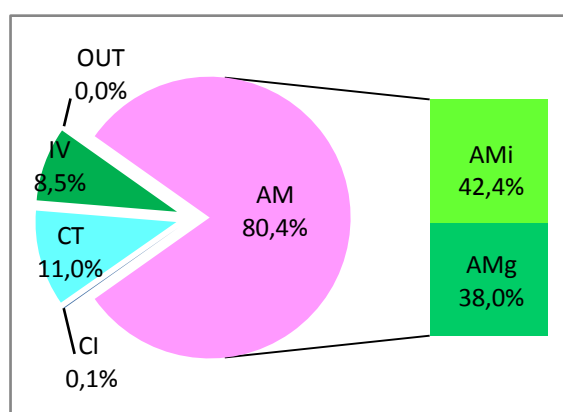


Figura 40. Tipo de AM das crianças de 3 anos depois da intervenção

Através dos gráficos em cima representados, é possível verificar o aumento das duas subcategorias de AM no período posterior à intervenção, em comparação com o anterior. No entanto, em ambos os momentos, verificaram-se valores de AMi superiores aos de AMg.

Especificamente a subcategoria AMi representava 21,7% da taxa de ocupação antes da intervenção e 42,4% após a mesma, conseguindo um aumento de 20,7%. Por sua vez, a AMg, que no primeiro período registou uma taxa de ocupação de 19,2%, sofreu igualmente um acréscimo de 18,8% (passando para 38%).

OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 4 ANOS

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 4 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

As presentes figuras 41 e 42 expõem os resultados percentuais obtidos relativos à taxa de ocupação do recreio específica das crianças de quatro anos.

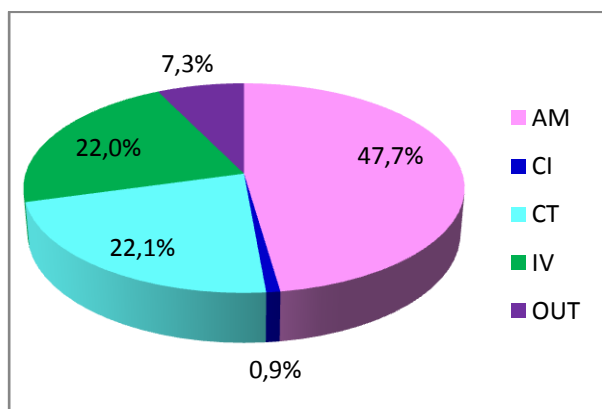


Figura 41. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 4 anos antes da intervenção

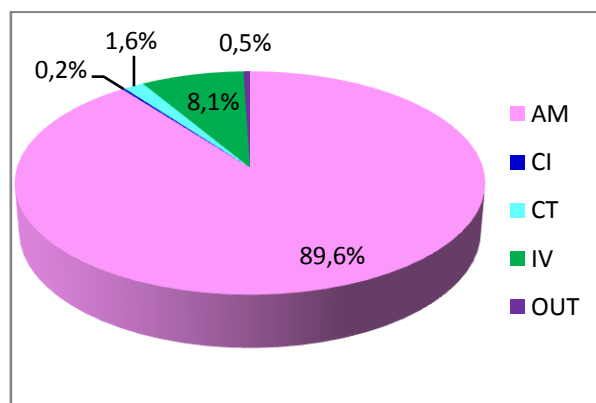


Figura 42. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 4 anos depois da intervenção

De forma geral, analisando os dois gráficos, a AM realça-se e apresenta uma taxa de ocupação extraordinária depois da intervenção no recreio.

No primeiro gráfico a taxa de ocupação destas crianças em AM circunda os 47,7% e após a interferência neste contexto aumenta para 89,6%. Em contrapartida, as categorias CT (que registou 22,1% da taxa de ocupação antes da intervenção), IV (com 22% de taxa de ocupação nesse período), OUT (com 7,3%) e CI (com 0,9%), foram, automaticamente minimizadas após a intervenção para, respetivamente, 1,6%, 8,1%, 0,5% e 0,2%.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Seguidamente, tendo por base os gráficos das figuras 43 e 44, apresenta-se a análise das habilidades motoras das crianças de 4 anos antes e depois da intervenção.

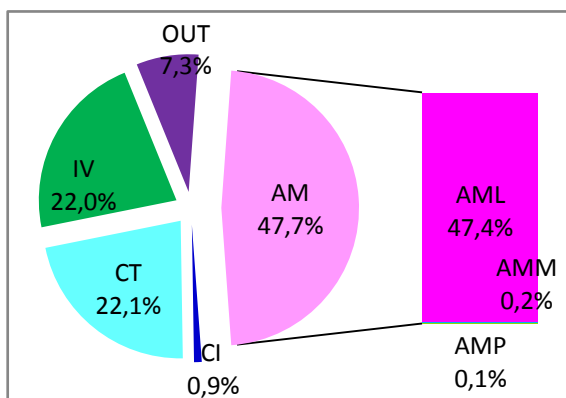


Figura 43. Habilidades motoras das crianças de 4 anos antes da intervenção

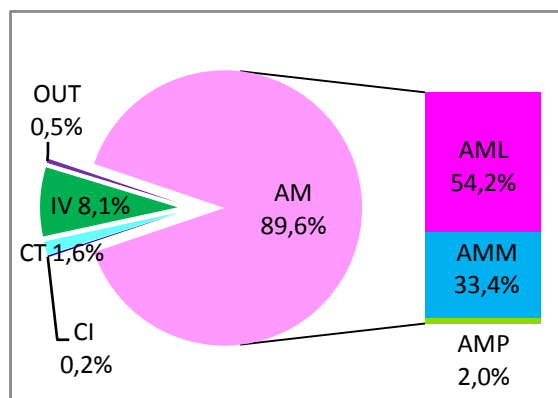


Figura 44. Habilidades motoras das crianças de 4 anos depois da intervenção

De modo geral, relativamente às habilidades motoras, verifica-se que a subcategoria de AM mais evidente em ambas as situações é a habilidade de locomoção, com o registo de 47,4%, antes da intervenção e 54,2% no momento posterior. Assim, de um momento para o outro, a AML efetuou um acréscimo de 6,8% da taxa de ocupação desta subcategoria.

A AMM, também nas crianças de 4 anos, sofreu um aumento relevante de um momento para o outro. De 0,2% desta subcategoria antes da intervenção, houve um aumento que atingiu, no segundo momento, os 33,4% da taxa de ocupação, constituindo assim uma diferença de 33,2%.

Por fim, a AMP também apresentou uma tendência de inflação, apesar de menos elevada. No primeiro momento de observação, as crianças de quatro anos apresentaram apenas 0,1% de AMP na sua taxa de ocupação, enquanto, no segundo momento de observação esta percentagem aumentou para 2%.

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Os dados percentuais relativos às subcategorias AMi e AMg, antes e depois da intervenção estão apresentados, graficamente nas figuras 45 e 46.

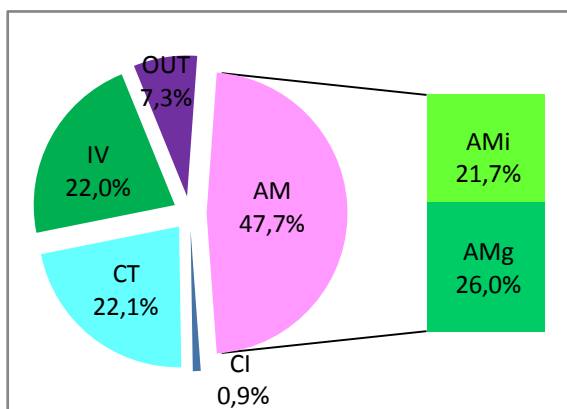


Figura 45. Tipo de AM das crianças de 4 anos antes da intervenção

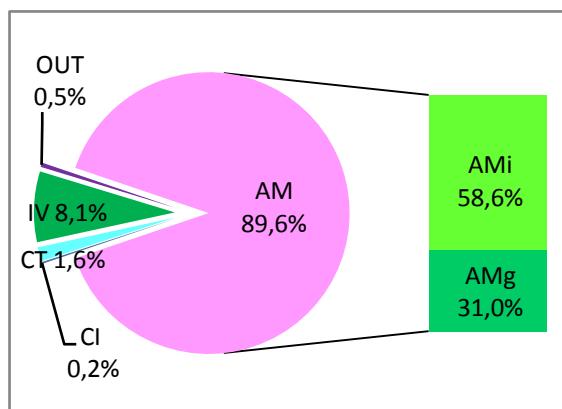


Figura 46. Tipo de AM das crianças de 4 anos depois da intervenção

Numa visão ampla dos dois gráficos, observou-se uma alteração do comportamento das crianças de quatro anos em relação a estas subcategorias. Antes da intervenção, este grupo apresentou um valor de AMg (26%) superior ao de AMi (21,7%). Contudo, após a interferência no recreio, estes valores aumentaram percentualmente, mas desta vez a taxa de ocupação de AMi (58,6%) ultrapassa a de AMg (31%), numa média de 27,6%.

OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 5 ANOS

TAXA DE OCUPAÇÃO DO RECREIO PELAS CRIANÇAS DE 5 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

De seguida estão patentes os dados percentuais relativos à taxa de ocupação do recreio pelas crianças mais velhas do grupo em estudo.

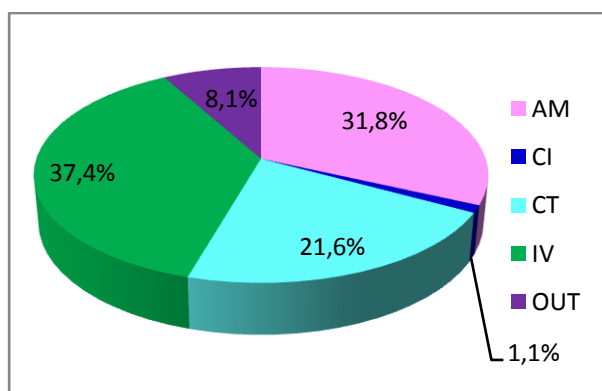


Figura 47. Taxa de ocupação do recreio das crianças de 5 anos antes da intervenção

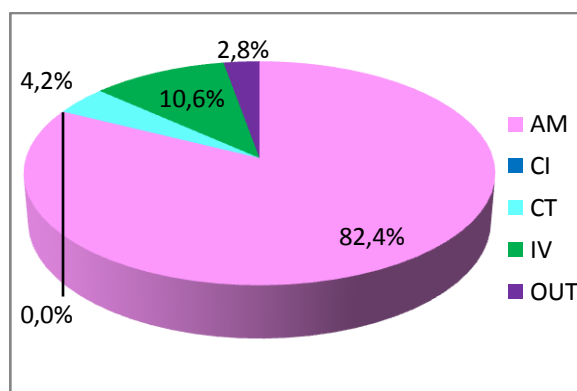


Figura 48. Taxa de ocupação das crianças de 5 anos depois da intervenção

As figuras 47 e 48 demonstram a evolução extraordinária ocorrida do momento anterior à intervenção para o posterior a essa ação.

Desta forma, foi evidente a inflação da categoria AM, que antes da intervenção representou 31,8% da taxa de ocupação deste grupo no recreio, aumentando de forma exponencial após o processo interventivo, atingindo 82,4% dessa mesma taxa.

Por sua vez, os CI, que no primeiro momento de observação apresentavam uma taxa de ocupação de 1,1%, foram inexistentes no segundo momento.

As restantes categorias, de caráter quase ou mesmo inativo, que antes da intervenção apresentavam valores consideráveis (CT:21,6%; IV: 37,4% e OUT:8,1%), viram as suas taxas de ocupação diminuídas consideravelmente (4,2%, 10,6% e 2,8%, respetivamente) depois deste processo, devido ao aumento de AM.

ANÁLISE DA ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

HABILIDADES MOTORAS DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

As figuras que se seguem enfatizam as subcategorias de AM relativas às habilidades de locomoção, nos dois momentos distintos do estudo.

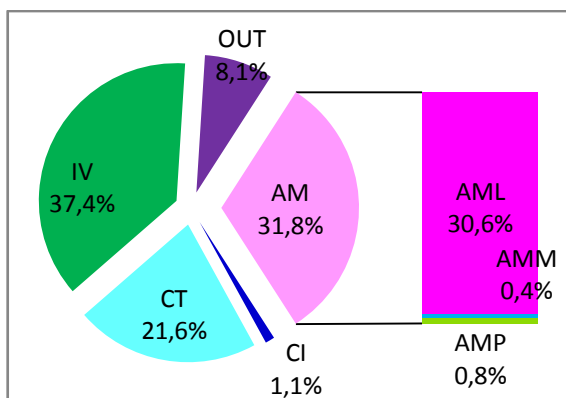


Figura 49. Habilidades motoras das crianças de 5 anos antes da intervenção

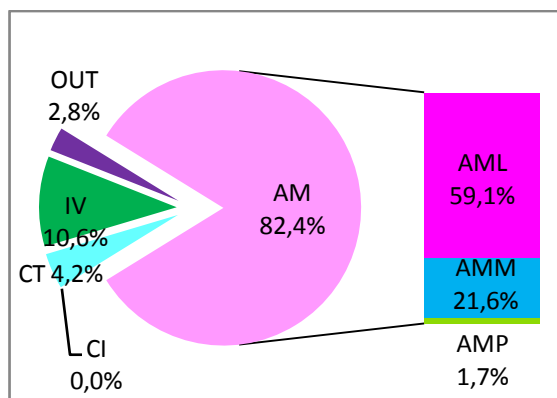


Figura 50. Habilidades motoras das crianças de 5 anos depois da intervenção

As crianças de 5 anos, pelos dados obtidos nas duas figuras, apresentaram as habilidades de locomoção com o maior valor de taxa de ocupação de AM. Todavia, com a

intervenção no recreio, os 30,6% de AML viram-se inflacionados para os 59,1%, após a intervenção.

Quanto às habilidades de manipulação, no primeiro momento, houve um registo pouco notável de 0,4% na taxa de ocupação. Entretanto, rapidamente lançou-se para o segundo lugar das habilidades motoras, após a intervenção, com 21,6% da taxa de ocupação, o que representa um acréscimo de 21,2%.

Apesar de presenciado um aumento das habilidades posturais na observação posterior à intervenção no recreio, este foi pouco relevante (registou-se apenas 1,7% da taxa de ocupação).

TIPO DE ATIVIDADE MOTORA DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Por fim, com as mesmas crianças, obteve-se os seguintes valores percentuais relativos às subcategorias AMi e AMg.

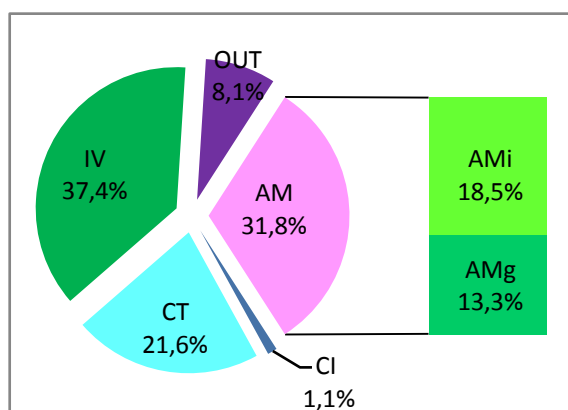


Figura 51. Tipo de AM das crianças de 5 anos antes da intervenção

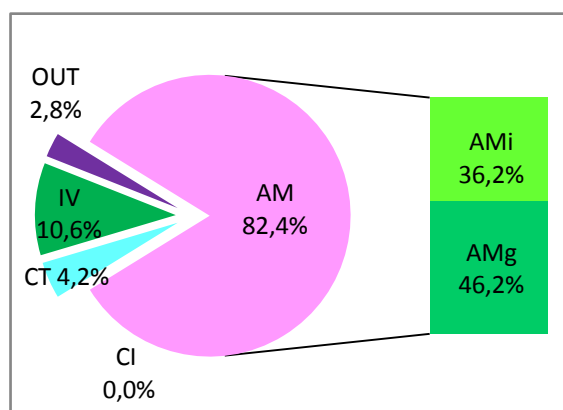


Figura 52. Tipo de AM das crianças de 5 anos depois da intervenção

Com o aumento da taxa de ocupação de AM, após da intervenção, as subcategorias AMi e AMg viram igualmente os seus valores aumentados. Contudo, verifica-se uma alteração interessante: no momento anterior à intervenção, as crianças de 5 anos apresentavam uma maior taxa de ocupação de AM em situações isoladas (18,5% contra 13,3% de situações de atividade motora em grupo) e, com a intervenção, este comportamento inverte-se e, em média, estas crianças passaram a registar uma taxa de ocupação de AMg (46,2%) superior à taxa de ocupação de AMi (36,2%), com uma diferença de 10%.

COMPARAÇÃO DO COMPORTAMENTO LÚDICO-MOTOR ENTRE CRIANÇAS DE 3, 4 E 5 ANOS NO RECREIO

O Quadro 4 apresenta os dados obtidos através das observações, das duas etapas deste estudo, relativos às idades do grupo de crianças inserido neste trabalho.

Quadro 4. Comparação por idades do comportamento lúdico-motor no recreio

Categorias e subcategorias	3 Anos		4 Anos		5 Anos	
	Antes da intervenção (%)	Depois da intervenção (%)	Antes da intervenção (%)	Depois da intervenção (%)	Antes da intervenção (%)	Depois da intervenção (%)
AM	40,9	80,4	47,7	89,6	31,8	82,4
<i>AML</i>	39,8	54,4	47,4	54,2	30,6	59,1
<i>AMM</i>	0,3	24,3	0,2	33,4	0,4	21,6
<i>AMP</i>	0,8	1,7	0,1	2	0,8	1,7
<i>AMi</i>	21,7	42,4	21,7	58,6	18,5	36,2
<i>AMg</i>	19,2	38	26	31	13,3	46,2
CI	0,7	0,1	0,9	0,2	1,1	0
CT	22,1	11	22,1	1,6	21,6	4,2
IV	27,8	8,5	22	8,1	37,4	10,6
OUT	8,5	0	7,3	0,5	8,1	2,8

De modo geral, verifica-se que a categoria AM ,antes da intervenção, somente não representou a categoria com maior taxa de ocupação do recreio nas crianças mais velhas (31,8 % de AM que foi ultrapassada pela IV com 37,4%). Por sua vez, as crianças de quatro anos foram as que possuíram uma taxa de ocupação mais relevante em AM (47,7%) seguindo as de três anos com 40,9% dessa taxa.

Após a intervenção no recreio, não ficou margem para dúvida de que a categoria que apresentou um registo percentual maior em todas as idades é a *Atividade Motora*, com um aumento impressionante, comparativamente à primeira observação realizada no momento anterior. Esta categoria atinge os seus valores mais elevados nas crianças de quatro anos (89,6%), seguindo-se o grupo de cinco anos (82,4%) e, por fim, com um valor igualmente interessante, encontrou-se o grupo mais jovem (80,4%).

Numa análise geral relativa às habilidades motoras observadas, verificou-se que, em ambos os momentos da observação formal deste estudo, as de locomoção apresentaram-se

sempre superiores às restantes habilidades e, ainda, constatou-se que a taxa das habilidades de manipulação foi a que mais evoluiu em todas as idades. Contrariamente, as Atividades Motoras Posturais representaram-se pouco salientes nos dois momentos de observação, apesar de registarem um acréscimo no segundo instante.

Especificando esta análise, verificou-se que a AML, antes da intervenção, foi mais elevada em crianças de quatro anos (47,4%), seguindo-se as de três anos (39,8%) e, curiosamente, em último lugar, as de cinco anos com apenas 30,6% da taxa de ocupação em habilidades de locomoção. Esta lógica foi contrariada com os registos obtidos na observação realizada na fase posterior à intervenção, em que as crianças mais velhas passaram para o pelotão da frente com uma taxa de ocupação de 59,1%, seguindo-se o grupo mais novo (54,4%) e, em último, as crianças de quatro anos com menos 0,2% da taxa de AML que as crianças de três anos de idade.

As AMM constituíram percentagens quase inexistentes antes da intervenção. O seu máximo, neste período foi registado no grupo de cinco anos com apenas 0,4% da sua taxa de ocupação no recreio. Felizmente, após a intervenção, estes valores foram incrementados, atingindo, assim, o seu máximo em crianças de 4 anos, com 33,4% e o seu mínimo no grupo mais velho (21,6%).

As habilidades posturais foram as menos presenciadas nas duas etapas-alvo de comparação deste estudo. Os valores mais elevados antes da intervenção no recreio foram 0,8% e nas crianças de 3 e 5 anos. O restante grupo apresentou apenas 0,1% dessa habilidade na sua taxa de ocupação no recreio. Com a intervenção, este último nível etário subiu para a primeira posição com 2% em AMP, seguindo-se os 3 e 5 anos com menos três décimas na sua percentagem obtida (1,7%).

Embora tenham ocorrido desníveis percentuais nas diversas habilidades, comprovou-se que a intervenção efetuada no recreio possibilitou uma maior diversificação da AM, ao promover um aumento destas habilidades no contexto de recreio. Neto (2004) refere que a literatura defende a ideia de que quando a criança é exposta em situações estimulantes e motivadoras sob ponto de vista motor, as suas capacidades e habilidades motoras apresentam uma propensão a desenvolver-se para além do que é esperado. Este autor considera que as atividades posturais, locomotoras e manipulativas não só representam um carácter imprescindível na aprendizagem das habilidades motoras, mas igualmente fundamentais para o seu progresso gradual em termos quantitativos e qualitativos.

Relativamente à *Atividade Motora isolada*, apurou-se que, anteriormente ao processo de intervenção, as crianças de três e de quatro anos registaram percentagens de AMi (21,7%, respetivamente) superiores às restantes (18,5%). Essa tendência voltou a manifestar-se, após a intervenção nos mesmos grupos.

No que respeita à AMg, o momento de observação anterior à introdução de materiais evidenciou um destaque das crianças de 4 anos com 26% da sua taxa de ocupação nesta subcategoria. Com a observação posterior, todas as idades apresentaram uma inflação dos níveis de AMg, em especial as crianças de 5 anos que se salientaram com 46,2%.

Desta forma, as situações de AMi e AMg apresentaram, sobretudo após a introdução de materiais portáteis e dos jogos pintados, percentagens positivas e importantes para o desenvolvimento da criança. Estas duas subcategorias de AM são fundamentais no desenvolvimento da criança. Se, por um lado, as brincadeiras isoladas contribuem para a formação do autoconceito, na medida em que a criança vai interiorizando o seu esquema corporal em relação ao espaço circundante (Flinchum, 1981; ME, 1997; Peres, Serrano & Cunha, 2009), por outro lado, as situações de grupo vão permitir que o egocentrismo da criança vá cedendo o lugar a uma capacidade progressiva de estar em grupo, aprendendo a conviver num mundo coletivo cheio de regras (Oliveras, 1998). Este autor assume a importância das situações de jogo/brincadeiras de grupo, uma vez que promove atitudes de cooperação, solidariedade e comunicação que, por sua vez, proporcionam uma aproximação da criança aos outros e à natureza, permitindo que esta vá convergindo os seus interesses particulares com os coletivos. Ramalho (1996) no estudo que realizou num recreio do pré-escolar com uma estrutura pobre verificou que este meio promoveu poucas relações interpessoais, com atividades pobres para as crianças e que não favoreceu a vivência de papéis sociais variados. Já Fernandes (2006) e Nascimento e Pellegrini (2004), num contexto de recreio rico em espaços e equipamentos depararam-se com as mesmas conclusões que o presente estudo, concluindo, assim, que um recreio rico em estímulos por parte da variedade de materiais e equipamentos proporcionam interações interessantes.

Os indesejados Comportamentos de Indisciplina foram mais evidentes no sexo masculino (1,4%), na faixa etária dos 5 anos e antes da intervenção no recreio (1,1%). Segundo Marques, Neto, Angulo, e Pereira (2001) as características dos espaços influenciam o que acontece no recreio: se este está ausente de estruturas e materiais as crianças brincam com os seus próprios corpos, propiciando regularmente situações conflituosas, se,

pelo contrário, o recreio apresenta condições ricas em materiais e estruturas, as relações passam a ser intercedidas por estes, atenuando essas mesmas situações.

As restantes categorias que se baseiam em momentos de pouca ou nenhuma AM foram reduzidas de forma esmagadora depois da introdução dos materiais e pinturas no recreio. Sob o ponto de vista das idades, as percentagens de IV (entre 22% e 37,4%) e CT (entre 21,6% e 22,1%) apresentam alguma relevância na taxa de ocupação das crianças, nas três idades analisadas. Com a intervenção estas categorias perderam poder e passaram a registar índices percentuais menos notórios em todas as idades (sempre abaixo dos 11%). Contudo, a IV continuou a apresentar uma taxa de ocupação do recreio de cerca de 9 % na generalidade das crianças.

PREFERÊNCIAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

De seguida procedeu-se à análise das respostas das crianças sobre as quais incidiu este estudo, relativamente à questão que lhes foi colocada nos dois momentos distintos da investigação: "Qual o teu jogo/brincadeira preferido no recreio?".

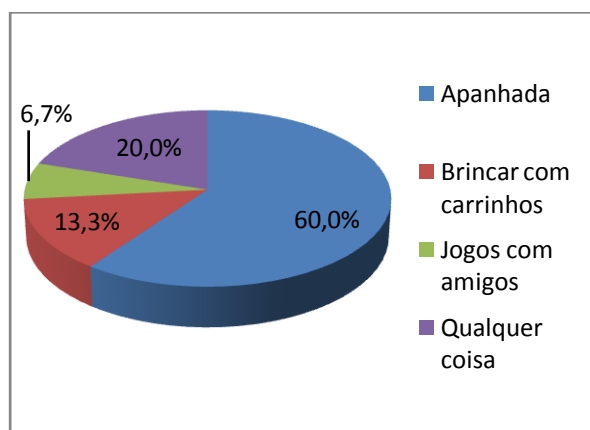


Figura 53. Preferências lúdicas das crianças no recreio antes da intervenção

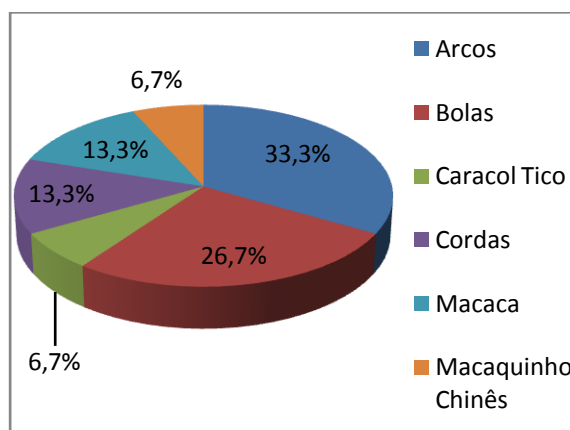


Figura 54. Preferências lúdicas das crianças no recreio depois da intervenção

Numa visão geral, a intervenção no recreio constituiu uma viragem nas preferências lúdicas das crianças. Depois deste momento verificou-se uma maior diversificação das preferências e, comparando os dois gráficos, não houve preferências que se mantiveram.

Antes da intervenção, as crianças assumiram, maioritariamente, que o seu jogo/brincadeira preferida era a apanhada (60%). No entanto 20% das crianças não conseguiram especificar a sua preferência lúdico-motora, explicando que gostavam de brincar ao que lhes apetecesse no momento. Ainda 6,7% dos entrevistados referiram que gostavam de jogos de grupo, com os seus amigos. Os restantes 13,3% referiram que os carrinhos que traziam de casa faziam parte das suas brincadeiras favoritas no recreio.

Através de observações informais durante o período anterior à intervenção foi possível constatar que, de facto, o jogo mais evidente, neste contexto, era a apanhada, sendo mais visível no sexo masculino. Este dado ajuda a explicar as taxas de ocupação das crianças em AM, obtidas antes da intervenção, em habilidades de locomoção. Por sua vez, os jogos de faz-de-conta eram mais visíveis nas raparigas e nas idades mais avançadas. A brincadeira com carrinhos era menos visível, mas mais solicitada pelo sexo masculino mais jovem.

Após a intervenção, as crianças desvendaram uma grande adesão aos materiais móveis, explicando, desta forma, o aumento significativo das habilidades manipulativas na taxa de ocupação do recreio em todas as crianças presentes neste estudo. Neto (1979, cit. In Dantas, 2005) referencia que os aspetos do desenvolvimento motor devem ser estimulados no seu máximo, referenciando a importância determinante da manipulação de objetos e brinquedos nas idades em questão.

Este facto foi visível nas observações informais após a intervenção. Em primeiro lugar, com uma percentagem de favoritismo de 33,3% encontrou-se os arcos e, de seguida, com 26,7% as bolas assumiram o segundo lugar.

As cordas e o jogo da macaca ocuparam o terceiro lugar do top das preferências com 13,3% e, em quarto, com a mesma percentagem (6,7%), foram escolhidos para preencher o lugar, o jogo do caracol tico e o macaquinho chinês.

Desde o processo interventivo, que estas preferências são evidentes. Verificou-se, nas observações que as crianças mostraram um interesse acrescido no material móvel. Os rapazes mais velhos, em particular, apresentavam fascínio pelos arcos, e demonstraram algumas habilidades de lançamento e receção dos mesmos. Este material também foi utilizado para outros jogos recriados pelas crianças, como é exemplo o “jogo dos polícias”, em que os arcos serviam de uma espécie de “corda” que ajudava “os polícias” a arrastar os “prisoneiros” até à “esquadra”.

As bolas eram também dos materiais mais requisitados pelas crianças, quer em jogos de grupo, quer individuais. Estas duas situações permitem que a criança se desenvolva a nível social, ao estabelecer regras de jogo, cooperar com o grupo, partilhar materiais, e também a nível individual, apropriando-se das suas próprias características e desenvolvendo as suas capacidades, ou seja, estabelece momentos de autoconhecimento, fundamentais para um desenvolvimento harmonioso e integral.

Ainda em observações informais foi possível constatar que os jogos pintados no chão foram menos solicitados pelas crianças. Contudo, a macaca, o caracol Tico e o jogo das borboletas espelhadas foram os jogos com mais aderência das crianças. Stratton (2000, cit, In Carvalhal, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo, 2009) concluiu, no seu estudo, que as pinturas também exercem uma influência significativa e positiva na AM das crianças pelas cores dinâmicas que as constitui.

Em contrapartida, o jogo do galo foi o que apresentou menos requisição pelas crianças inseridas neste estudo. Com estas observações pode-se aferir que as crianças recorriam essencialmente a jogos com recurso a materiais móveis, o que pode justificar o aumento relevante das percentagens em AMM, em ambos os sexos e idades. Por outro lado, o jogo do galo veio mostrar-se descontextualizado para a faixa etária em questão. No entanto, informalmente foi possível verificar que as crianças que por vezes recorriam a ele, recriavam-no. Por outro lado, também foi possível observar que as crianças do 1º ciclo, que partilham o mesmo recreio com as crianças deste estudo, aderiam regularmente a este jogo.

ANÁLISE DOS REGISTOS PICTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Neste ponto constam os registos das crianças relativas aos momentos distintos contemplados neste estudo. Através destes será possível identificar a perceção das crianças relativamente ao seu recreio e enriquecer/clarificar os resultados obtidos com os anteriores instrumentos utilizados para este estudo. Após a realização de cada registo as crianças apresentaram os seus desenhos, no sentido de compreender melhor a sua perceção em relação às suas narrativas gráficas.

Criança A (Sexo masculino, 5 anos)



Figura 55. Registos pictográficos da criança A antes e após a intervenção no recreio

Através de uma interpretação simples foi possível verificar que a criança A, no primeiro desenho identifica o recreio como um espaço amplo e vazio, ocupando todo o espaço da folha, onde está patente uma criança de braços abertos e com uma expressão sorridente, na tentativa de representar este contexto como um espaço de liberdade e onde a criança se sente bem. O desenho do recreio feito pela mesma criança, depois da intervenção, apresenta o jogo da macaca, um arco e uma bola. Possivelmente constituem as preferências da criança relativamente à transformação efetuada no recreio.

Criança B (sexo masculino, 5 anos)



Figura 56. Registos pictográficos da criança B antes e após a intervenção no recreio

A criança B, mais arrojada, desenhou a rampa existente no recreio, onde várias vezes faziam corridas e mais uma vez um menino feliz de braços abertos, evidenciando, assim, a importância que o recreio constitui para si. No segundo registo, esta criança, do sexo masculino, desenha uma personagem feliz, que manipula isoladamente um arco. O arco, como se verificou anteriormente nas entrevistas e nas observações informais foi o material com um maior índice de preferências, e essencialmente nas crianças mais velhas.

Criança C (Sexo masculino, 5 anos)

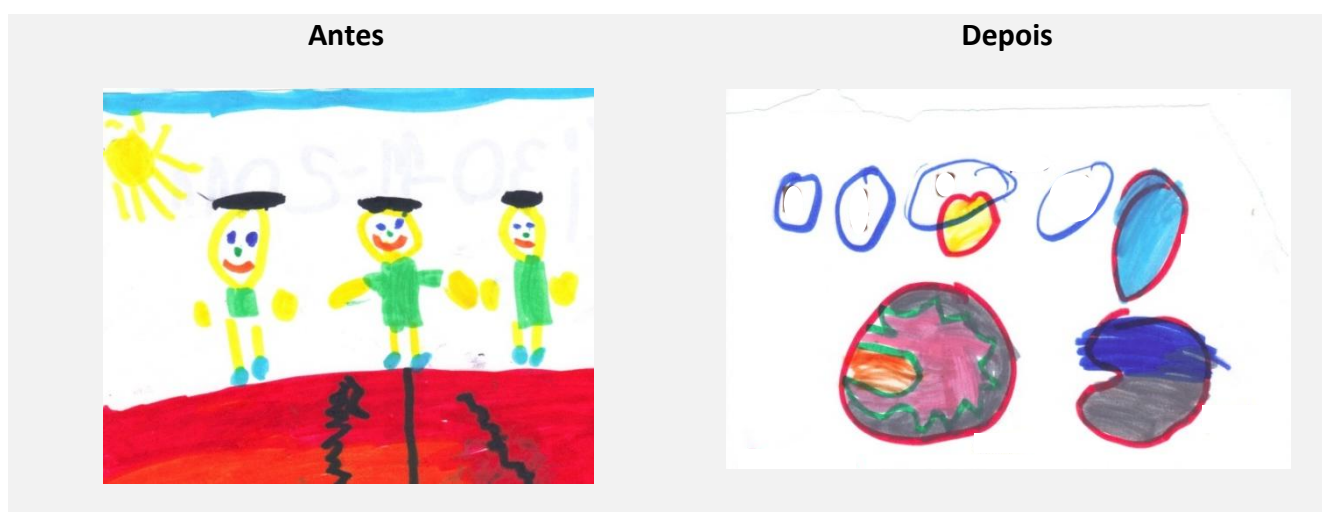


Figura 57. Registos pictográficos da criança C antes e após a intervenção

A criança C, antes da intervenção, representou o espaço exterior do recreio, onde brinca alegremente com os seus amigos, dando valor às brincadeiras realizadas em grupo. Neste registo, os seus amigos constituíam os únicos “instrumentos” para brincar.

Por sua vez, depois da intervenção a criança já desenhou/representou um recreio cheio de materiais, entre eles os arcos e as bolas e com algumas pinturas, como é o caso do caracol Tico.

Criança D (Sexo masculino, 4 anos)



Figura 58. Registos pictográficos da criança D, antes e depois da intervenção

Já a criança D desenhou o recreio, no primeiro momento, recorrendo apenas a duas cores, demonstrando um espaço pobre, com uma árvore (representada em azul no centro da folha). No segundo momento, apesar de não apresentar nitidamente as alterações ocorridas neste contexto (desenha apenas uma bola), usou uma diversidade de cores vivas no seu desenho, que não foram encontradas no primeiro desenho, que dão uma vivacidade ao recreio, tornando-o mais identificável com a personalidade natural das crianças.

Criança E (Sexo masculino, 4 anos)



Figura 59. Registos pictográficos da criança E, antes e após a intervenção

A criança E, para além do espaço vazio que demonstrou no seu desenho, foi a única criança que representou o lado mais inativo do recreio ao desenhar o banco que está presente no recreio, onde muito do tempo de recreio era preenchido em CT ou em IV. Com a interferência realizada, o banco perdeu o papel de referência de até então e deu lugar, no segundo momento, à caixa dos materiais que esta criança desenhou no segundo registo. Para além disso, a criança representou um dos cenários mais frequentes: as brincadeiras isoladas, onde se exploravam as habilidades de lançar e receber o arco.

Criança F (Sexo masculino, 4 anos)

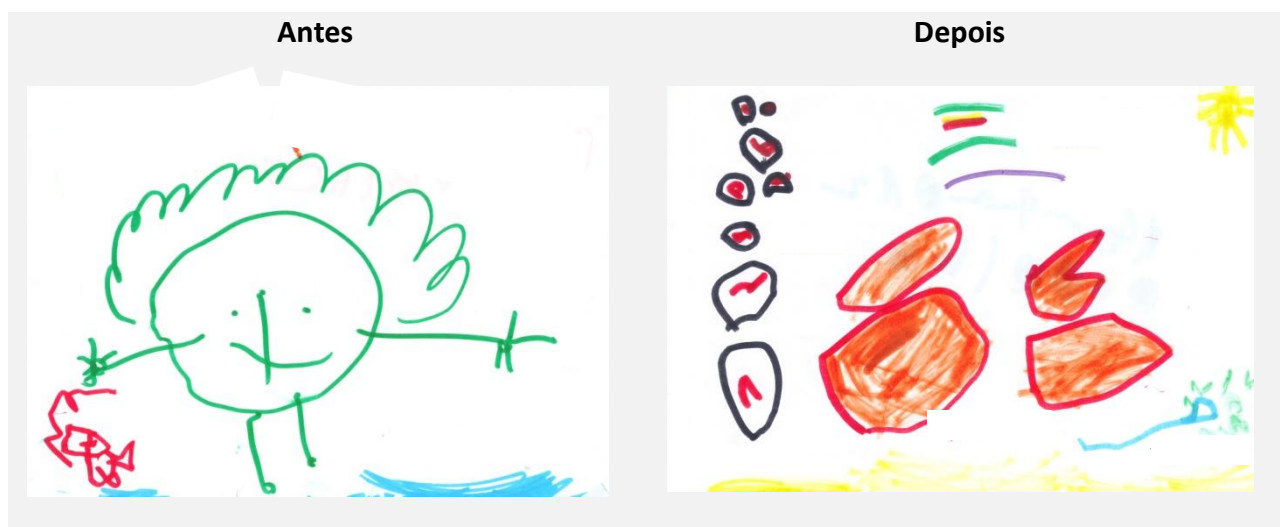


Figura 60. Registos pictográficos da criança F, antes e após da intervenção

A criança F evidência uma percepção muito clara da mudança no recreio, explicando pictograficamente o processo que este sofreu. Inicialmente, a criança realça o seu papel no recreio, enfatizando a sua capacidade de expressão neste contexto. Esta criança representada no desenho está a brincar com um boneco trazido de casa o que, de certa forma, patenteia a importância dos brinquedos e um desejo implícito da mesma em que este espaço, tão pobre, seja enriquecido. No segundo registo, a criança preencheu todo o espaço enfatizando as pinturas realizadas no recreio, nomeadamente o jogo das folhas mágicas, o jogo do galo, o caracol Tico e o macaquinho chinês.

Criança G (Sexo masculino, 4 anos)

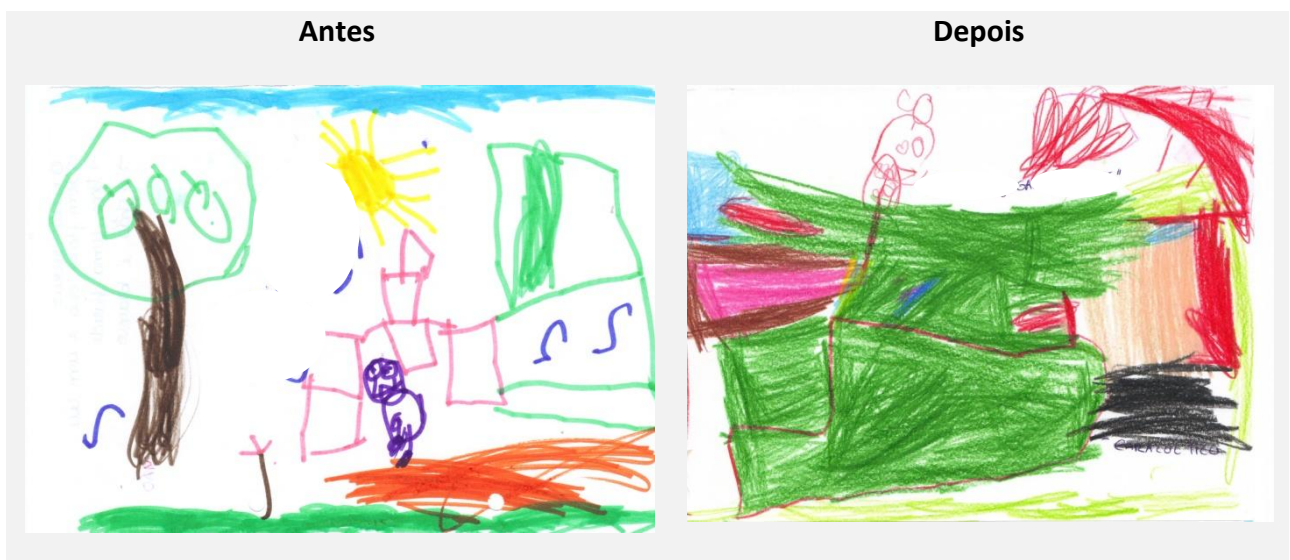


Figura 61. Registos pictográficos da criança G, antes e após a intervenção

A criança G em ambos os registos usou diversas cores para representar o espaço do recreio. Antes da intervenção, a criança desenhóu os elementos da natureza que estão presentes no recreio (árvore e um pequeno retalho de areia) o anexo de arrumos que constituía o local mais colorido do recreio.

No registo após o processo interventivo a criança realça o chão do recreio e através de várias cores representa os jogos de chão pintados no recreio. O menino a brincar com o arco denota, mais uma vez, o fascínio das crianças por este material.

Criança H (Sexo masculino, 3 anos)

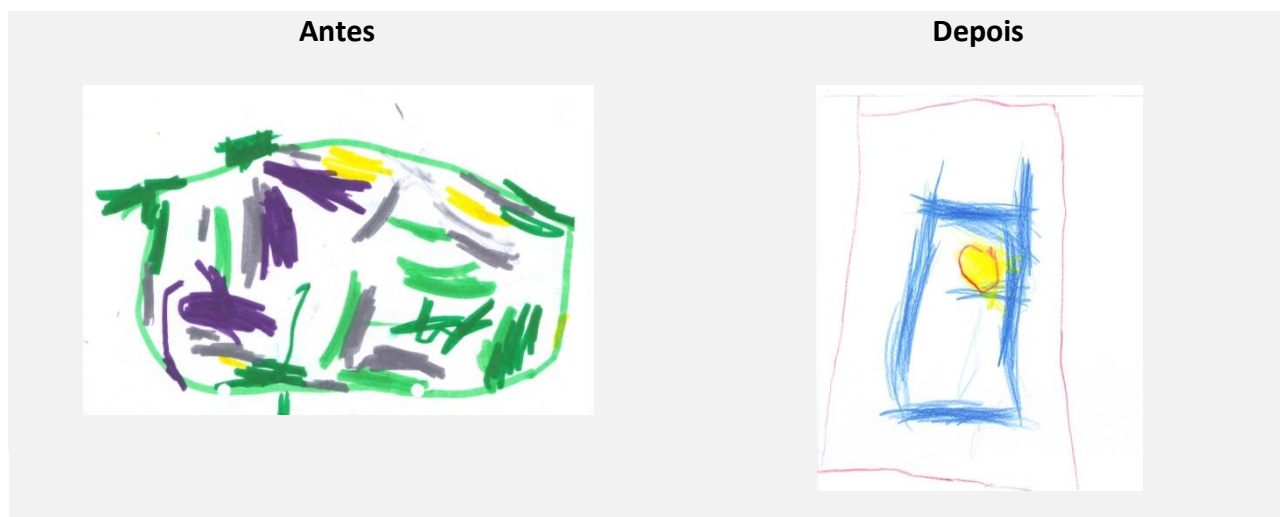


Figura 62. Registos pictográficos da criança H, antes e após a intervenção

A criança H, com apenas três anos, através do desenho anterior à intervenção conseguiu explicar que o recreio é um espaço delimitado. Após a intervenção a criança desenhou-se no interior do espaço de recreio a brincar com uma bola, não fazendo qualquer referência a outros materiais ou jogos, ou seja, centra a perceção de recreio em si mesmo, naquilo que gostou mais de brincar.

Criança I (Sexo masculino, 3 anos)

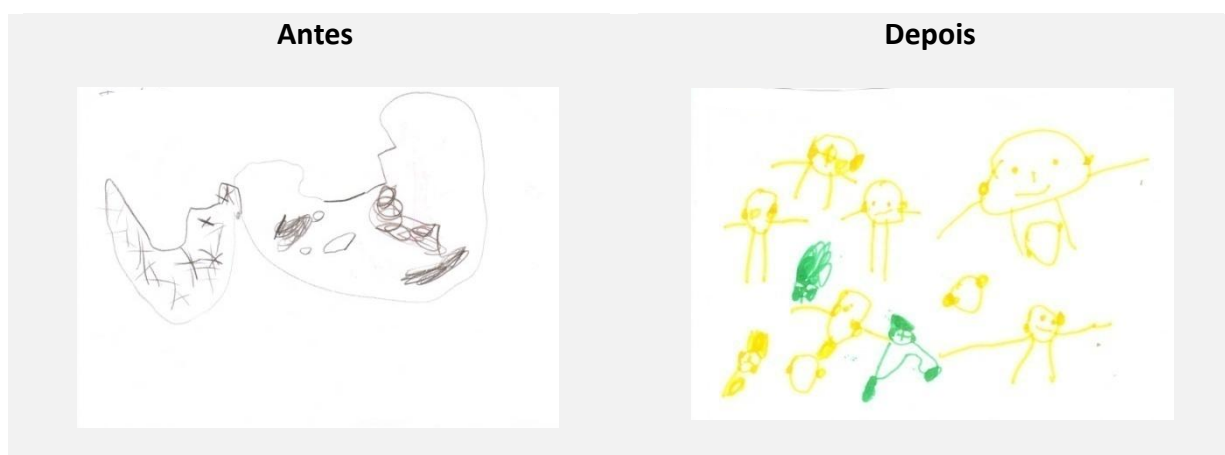


Figura 63. Registos pictográficos da criança I, antes e após a intervenção no recreio

A criança I consegue igualmente mostrar a mudança desenvolvida. Assim, o desenho realizado antes da intervenção, apesar de pouco perceptível, consegue transmitir a ideia de um espaço vazio e amplo.

No segundo momento a criança fez transparecer a felicidade do grupo a brincar com os materiais introduzidos no recreio, nomeadamente as bolas e os arcos.

Criança J (Sexo Feminino, 5 anos)



Figura 64. Registos pictográficos da criança J antes e após a intervenção no recreio

A criança J, desenhou, no primeiro registo, o espaço de recreio como um espaço exterior onde tem a possibilidade de contactar com o ambiente e realizar brincadeiras com os seus amigos. A expressão de felicidade sobressai em ambos os registos. No entanto, no segundo, a expressão de felicidade está direccionada para os materiais/jogos que estão manifestos no desenho. Esta criança referenciou no seu desenho as cordas, os pés-de-lata, os arcos e a macaca.

Criança K (Sexo feminino, 5 anos)



Figura 65. Registos pictográficos da criança K antes e após a intervenção no recreio

A criança K também denotou esta viragem, no entanto, após o processo interventivo apenas representou no chão deste alguns dos jogos pintados (jogo do galo, macaca e o caracol tico).

Criança L (Sexo feminino, 5 anos)



Figura 66. Registos pictográficos da criança L antes e após a intervenção no recreio

Na figura 66 a criança L demonstra duas situações distintas: uma em que tem ao seu dispor um espaço amplo para brincar e outra, em que para além desta área tem uma

diversidade de coisas (pés-de-lata, bola, corda e macaca) que lhe permite desenvolver um conjunto de brincadeiras e jogos, que até então eram limitados.

Criança M (Sexo feminino, 4 anos)



Figura 67. Registos pictográficos da criança M antes e após à intervenção do recreio

A criança M auxiliou-se, no primeiro momento, na árvore e no muro presentes no recreio para dar algum relevo ao seu desenho. No segundo desenho a criança focou-se no chão do recreio e localizou e ordenou no espaço, três dos jogos pintados (macaca, caracol tico e macaquinho chinês).

Criança N (Sexo feminino, 3 anos)



Figura 68. Registos pictográficos da criança N, antes e após à intervenção no recreio

Criança O (Sexo feminino, 3 anos)



Figura 69. Registos pictográficos da criança O, antes e após à intervenção no recreio

Apesar de ainda se encontrarem na fase da garatuja, caracterizada por um pensamento cinestésico (a criança explora nas suas manifestações plásticas o prazer provocado pela atividade motora), as crianças N e O diferenciaram os dois momentos recorrendo à diversidade de cores. Assim, nos primeiros desenhos representativos do recreio, as crianças usaram cores mais escuras (apenas a criança O recorreu ao verde claro para desenhar a rama das árvores). Em contrapartida, os desenhos respeitantes ao recreio depois da ação de intervenção, denotaram mais dinamismo com cores fortes.

Em suma, é visível a perceção de mudança na generalidade dos desenhos efetuados sobre o recreio. Mesmo antes da intervenção as crianças revelaram pictograficamente, que o recreio é visto como uma fonte de prazer (visível através da expressão de felicidade patente no rosto das crianças desenhadas), e de liberdade (braços abertos). No entanto, em ambas as situações as crianças estão a afirmar o seu “eu”, ou seja, estão a relacionar tudo o que se passa nela (Stern, s.d.), neste caso, em contexto de recreio. Antes da intervenção, o recreio foi representado como um espaço amplo, vazio e com pouca cor. Depois da intervenção o panorama pictográfico também sofreu uma mutação: as crianças desenharam um espaço colorido, preenchido por brinquedos e materiais e alguns dos jogos pintados no piso do recreio. Para além disso, algumas crianças deixam de se representar no recreio, como numa tentativa de enaltecer as alterações estruturais.

A figura 70 apresenta as percentagens referentes aos elementos que as crianças desenharam nos registos realizados no momento posterior à intervenção.

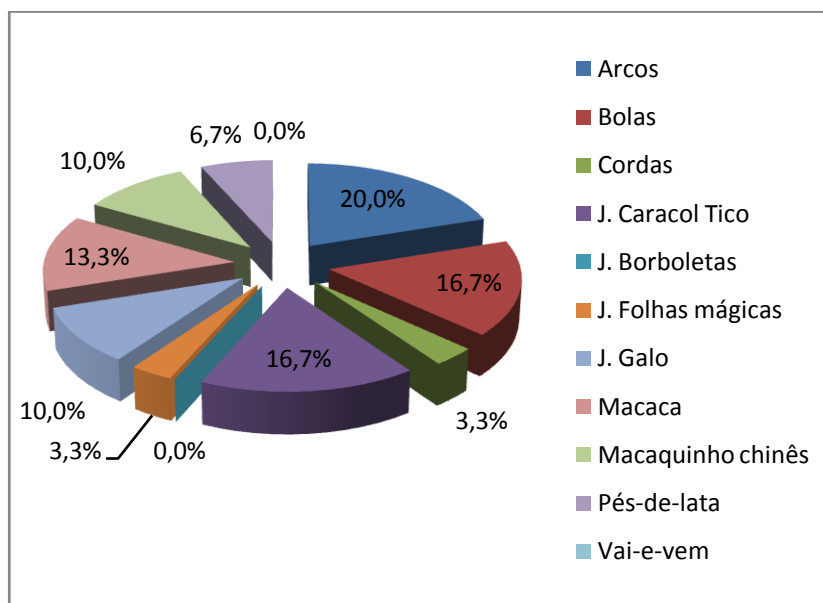


Figura 70. Elementos representados nos registos das crianças depois da intervenção

Como era de esperar, após a análise dos registos, os arcos encontraram-se no topo dos elementos mais representados no recreio após a intervenção (20%). Com 16,7%, seguiram-se as bolas e o jogo do “Caracol Tico” e, em terceiro lugar, a macaca com 13,3%. O primeiro e o segundo lugar dos elementos representados coincidem com os mesmos lugares no gráfico das preferências das crianças depois da intervenção (figura 54). No entanto, o jogo do “Caracol Tico”, apesar de representado nos registos pictográficos, foi um dos que se apresentava no último lugar das preferências.

A macaca registou o quarto lugar dos elementos mais representados com 13,3%. No gráfico que indica as preferências das crianças (figura 54) a macaca partilhava o terceiro lugar de favoritismo com as cordas. Estas por sua vez, encontram-se em último dos elementos representados nos desenhos com 3,3%, partilhando esse mesmo lugar com o jogo “Folhas mágicas”. De acordo com Cardoso e Heitor (1972), os motivos que levam as crianças a escolher o que desenharam está relacionado com o prazer em reviver situações ou pelo desejo em reproduzir determinados objetos.

Por sua vez, os registos pictográficos demonstraram, na sua generalidade, que as crianças apresentaram uma perceção bem evidente do seu recreio nos dois momentos distintos. Assim, o recreio, na fase anterior à intervenção, era representado como um espaço

amplo e vazio, com pouca cor. Depois da integração de materiais e jogos de chão, o recreio tomou posse de um dinamismo visual que foi facilmente captado pelas crianças nos seus desenhos. É interessante constatar que a maioria das crianças nos seus desenhos fez uma escolha real das cores dos respetivos jogos e materiais introduzidos no recreio, concordando, assim, com os fundamentos de Cardoso e Heitor (1972).

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Do tratamento dos dados recolhidos neste estudo, chegou-se às seguintes conclusões:

- Mesmo com um espaço pobre, as crianças demonstraram ser naturalmente ativas, ocupando uma parte do tempo de recreio em AM (39,6%). No entanto, antes da intervenção, os comportamentos inativos preenchiam uma percentagem muito elevada da taxa de ocupação no recreio, em todas as idades e sexos.
- A intervenção no recreio, através de jogos pintados no chão e da introdução de materiais, permitiu que todas as crianças, independentemente do sexo e idade, estabelecessem um comportamento mais ativo, visível pela elevação considerável das percentagens da taxa de ocupação do recreio em AM (84,2%).
- Com uma percentagem ligeiramente superior, o sexo feminino (86,3%) demonstrou valores superiores de AM do que os rapazes (82,8%) depois da intervenção. No que concerne às idades, as crianças de 4 anos apresentaram uma percentagem igualmente maior nesta categoria em relação às restantes idades depois da intervenção (89,6%).

- As habilidades de locomoção predominaram em ambas as etapas de observação formal realizadas. Todavia, o enriquecimento deste contexto promoveu uma diversificação das habilidades motoras fundamentais.
- As habilidades de manipulação representaram o maior aumento percentual, no conjunto das habilidades fundamentais, relativamente ao período anterior à intervenção.
- As habilidades posturais constituíram o ponto mais fraco deste estudo ao revelar uma evolução pouco significativa, com a intervenção. A falta de equipamentos promotores desta habilidade poderá estar na origem destes resultados.
- Com um recreio mais dinâmico e rico, os problemas relacionados com comportamentos de indisciplina foram atenuados.
- As atividades motoras em grupo e isoladas representaram nos dois momentos, mas fundamentalmente após a intervenção, valores importantes para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança.
- Através dos registos pictográficos as crianças revelaram a importância que este espaço constitui para as mesmas. Mostraram ainda, pictograficamente, o modo como se relacionam com o recreio e evidenciaram uma perceção clara das alterações ocorridas neste contexto, quer estética, quer funcionalmente.
- Os arcos e as bolas foram os brinquedos mais representados pictograficamente pelas crianças. Em contrapartida, o vai-e-vem e o jogo das borboletas mágicas não foram representados em nenhum registo pictográfico.
- As entrevistas e os registos pictográficos demonstraram o relevo da integração dos materiais móveis no recreio para as crianças. Cruzando esta informação com os restantes dados, obtidos estatisticamente, percebe-se a evolução favorável que as habilidades de manipulação obtiveram após a intervenção.

CONTRIBUTOS DO ESTUDO

Este estudo permitiu, a nível pessoal e como futura profissional na área da educação, direcionar a atenção para um contexto que maioritariamente é deixado ao abandono pelos agentes educativos. Ver o recreio como um espaço educativo e cultural, pelas possibilidades de aprendizagem autónoma da criança, foi fundamental para que optasse por realizar o estudo neste contexto.

Para além disso, conviver com as crianças num contexto exterior à sala do jardim de infância foi essencial para aprofundar o conhecimento acerca de cada uma, a todos os níveis do seu desenvolvimento (quer pessoal, quer social), e reforçar a relação com as mesmas.

Por outro lado, espera-se que este estudo, nomeadamente os resultados e consequentes conclusões, venha a ser um impulso para outros profissionais da área, que pretendam alargar os seus horizontes educativos em prol da criação de oportunidades para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Visto que existe ainda um longo caminho a percorrer para que exista uma real efetivação de comportamentos ativos, seguem-se algumas sugestões de continuidade deste estudo. Contudo, não se deve esquecer que é importante existir uma permanente preocupação para que todos os agentes educativos participem ativamente na melhoria do espaço de recreio, promovendo uma maior eficácia no cumprimento dos objetivos impostos à priori:

- Aprofundar o estudo à descoberta do tipo de jogos/brincadeiras realizadas no recreio, atendendo a uma diferenciação de género e idade.
- Reorganizar diferentes áreas e equipar o recreio com material fixo, acrescentando uma variedade de materiais portáteis e manipulativos em quantidades suficientes, fornecendo, assim, uma riqueza de estímulos à criança. Não devem ser esquecidas, de forma particular, as habilidades posturais que não foram promovidas em percentagens suficientes neste estudo.
- Sensibilizar as assistentes operacionais, que supervisionam os recreios, através de formações no âmbito da atividade motora.

- Estender a promoção de comportamentos ativos ao contexto familiar através de workshops e de tarefas semanais de requisição de material para levar para casa.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação deste estudo baseia-se na escassez de tempo para a sua conceção, produção e concretização. De facto, o tempo limitado não possibilitou, inicialmente, um diagnóstico mais profundo das necessidades das crianças e das possibilidades de atuação no recreio. Este aspeto refletiu-se nos valores reduzidos da taxa de ocupação das crianças em habilidades posturais no recreio. A ausência de equipamentos/materiais promotores deste tipo de habilidades fundamentais poderá ter estado na base destes resultados.

Seria também interessante, nas observações formais operacionalizadas, ter discriminado o tipo de jogo/brincadeira que as crianças executavam, para uma melhor compreensão dos dados obtidos estatisticamente e, posterior, comparação com os resultados obtidos através da entrevista e dos registos pictográficos.

O número reduzido de crianças que participou neste estudo não possibilita a generalização dos resultados.

CAPÍTULO V - REFLEXÃO GLOBAL DA PES

... ensinamos-lhe tudo o que se pode ensinar... numa altura em que ele ainda não sabia ler. Abrimos-lhe até ao infinito, uma enorme diversidade de coisas imaginárias...

...a escola veio mesmo a propósito. O futuro ficava nas suas mãos. Ler, contar, escrever... a princípio o entusiasmo era enorme. Era magnífico como os traços, as argolas, os arcos, as pontezinhas formavam letras! E quando se juntavam, as letras formavam sílabas, e as sílabas iam formando palavras. Nem queria acreditar. Mas a verdadeira magia era descobrir que conhecia algumas dessas palavras: mamã, por exemplo: três pontezinhas, um arco, uma argola, mais três pontezinhas, outro arco, outra argola, um toldo por cima da última argola; resultado, mamã! É impossível sair deste deslumbramento.

(Pennac, 1997, p.17, 38)

Durante estes dois últimos semestres tive a oportunidade de contactar diretamente com dois contextos educativos com características e realidades distintas. Assim, a Prática de Ensino Supervisionada foi essencial neste percurso académico, pelo facto de: ter adquirido um conhecimento real e profundo dos contextos educativos sobre os quais a minha formação incide (pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico); de planificar o processo de intervenção; de aplicar conhecimentos didáticos e curriculares das diferentes áreas e domínios de aprendizagem; de adequar o ambiente educativo das crianças, numa tentativa de responder aos problemas emergentes da prática.

Para além destes aspetos, o programa de PES objetiva outra componente fundamental a adquirir para a prática docente: analisar, avaliar e refletir de forma crítica sobre as nossas próprias ações de modo a melhorar as intervenções futuras. No fundo, esta unidade curricular pretende que haja uma tomada de consciência de que ser educador/professor nos dias de hoje é um cargo de grande importância que está em permanente construção. Desta forma, é fulcral que sejam criadas as possibilidades para que os formandos desenvolvam competências para o seu desempenho como futuros profissionais de educação, incrementando atitudes críticas e reflexivas que decorrem do contacto com os diferentes aspetos da formação (desde as pré-concepções que se criam

sobre o ensino e a confrontação com a realidade profissional nas suas diversas dimensões, à aplicação de metodologias estudadas).

De forma geral, no início da PES I, decorrida em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (numa sala de 3º ano, com 24 crianças), senti uma estranha sensação que alinhava simultaneamente o nervosismo, pela responsabilidade que me tinha sido imposta, à vontade de experimentar e integrar o papel de professora. Com o tempo o nervosismo foi amenizado, dando lugar à contínua vontade em aprender mais e melhor, experienciando e arriscando, de intervenção para intervenção. No final desta primeira aprendizagem apresentava um ritmo de trabalho que teve de ser obrigatoriamente revisto aquando colocada num novo contexto, por sua vez, deveras diferente: o pré-escolar. Neste último, a aprendizagem mais informal contrasta com a formalidade a que estava habituada no primeiro contexto.

Para além disso, com a PES foi possível constatar no terreno a maior diferença que distingue o pré-escolar do 1º CEB - o currículo. A educação pré-escolar não é suportada por um currículo formal, porém auxilia-se numa panóplia de orientações e princípios gerais que auxiliam o educador na tomada de decisões que lhe permitem planear e avaliar o processo educativo, de forma intencional, a desenvolver com o grupo de crianças que está sob sua tutela (ME, 1997). Por sua vez, o professor do 1º CEB tem ao seu dispor um programa curricular que, apesar de prescritivo, apresenta uma variedade de oportunidades de desenvolvimento curricular que o docente pode usar adequadamente na sua prática pedagógica (ME, 2006).

Assim, apesar das diferenças visíveis, estes dois documentos dão liberdade aos docentes para traçarem dinamicamente as suas práticas pedagógicas, com o intuito de promover uma aprendizagem articulada das crianças e numa ótica de continuidade educativa. Em contexto pré-escolar a transição é um momento importante que envolve a passagem de uma situação conhecida para um contexto desconhecido (o 1º CEB) que, provoca na vida da criança efeitos a nível emocional, cognitivo e afetivo.

Por vezes a transição entre o pré-escolar e o 1º CEB é negativa, porque a criança sente-se insegura quanto aos intervenientes, espaços e ambientes novos e concretiza comparações entre estes dois níveis de ensino, associando o jardim de infância a um espaço mais livre, lúdico e de brincadeira e a escola a um espaço de trabalho e aprendizagens. No entanto, a criança gera algumas expectativas e ansiedades na passagem entre estes dois

ciclos pois associa esta transição à entrada formal na linguagem escrita, logo, contrapõe toda a segurança sentida pelo espaço anterior que lhe é conhecido e pelas perdas vividas no mesmo. Para a transição ser positiva e saudável é importante a existência de uma articulação curricular, contínua e consciente ao nível da ordem nas aprendizagens, de forma a proporcionar à criança no pré-escolar um processo continuado e solidificado no 1º CEB. É necessário que os profissionais (educadores e professores) de cada nível de ensino partilhem e conheçam o âmbito das atuações dos dois níveis e que haja uma articulação entre as aprendizagens apresentadas nas Orientações Curriculares e as aprendizagens a implementar no 1ºCEB, pois a prontidão para aprender cria ansiedades em todos os intervenientes desta transição. Desta forma, como estagiária considerei importante trabalhar nesse sentido, juntamente com o par de estágio e cooperante, pois o insucesso e desinteresse da criança reflete-se na inexistência desta disposição antecipada para a prontidão de aprender. A ação educativa não se deve cingir aos conhecimentos, habilidades e valores, mas sim basear-se nas representações sociais e nas atitudes das crianças, de forma a evitar uma atitude negativa face à escola durante transição. Ao longo de toda a prática houve um trabalho conjunto no sentido de dar confiança à criança na aprendizagem, demonstrando-lhe que aprender não é um caminho que se faz isoladamente mas sim com a participação, intervenção e interação entre todos os intervenientes da comunidade local e educativa, desde educadores, professores, pais e inclusive a própria criança.

Embora as Orientações Curriculares (1997) refiram que se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para o 1º CEB, elas são promotoras destas tendências, ao afirmar que os educadores devem ser conhecedores das expectativas sociais, em relação ao que a criança deve saber, num determinado momento da sua evolução, com vista a promover o sucesso educativo.

Através da adoção de uma pedagogia participativa durante a PES I e II, consegui que este aspeto participativo dos agentes educativos enriquecesse o processo de ensino-aprendizagem. Autores como Formosinho, (1996); Oliveira-Formosinho (2007) encaram a adoção de um modelo pedagógico como um aspeto fulcral para qualidade da educação. Desta forma, os modelos pedagógicos devem definir-se como instrumentos importantes na mediação entre a teoria e a prática. Todavia, a aprendizagem dos referenciais pedagógicos envolve tempo e disponibilidade para aceitar formas alternativas de estar na educação. Embora, no 1º CEB, em alguns momentos da prática fosse necessário recorrer a um caráter

mais transmissivo, houve a preocupação em transmitir os conteúdos de forma motivadora, utilizando as novas tecnologias e outras estratégias, como o recurso a jogos e materiais didáticos, numa tentativa de estabelecer um modelo híbrido em que este caráter mais expositivo era atenuado e comportado por uma vertente participativa ao conjugar com momentos, anteriores e/ou posteriores a esta transmissão, de reunião no centro da sala para a partilha e discussão em grande grupo.

Ainda que no 1º CEB tenha realizado algumas situações de índole transmissiva, a minha passagem pela PES I e II foi caracterizada essencialmente pela adoção de uma pedagogia participativa. Oliveira-Formosinho (2007) define esta pedagogia como “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz, para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada” (p.14). Assim, nos dois contextos, esta participação implicou a escuta, a comunicação, negociação da ação pedagógica. Estes aspetos requerem que o educador/professor tenha uma grande flexibilidade e seja um bom orientador, para que o processo de ensino-aprendizagem flua de acordo com os objetivos previamente estipulados. Assim, a planificação da aula demonstrou ter um papel fundamental na medida em que me ajudou a pré-estabelecer a orientação mais pertinente. Utilizar esta pedagogia pela participação significa, na minha opinião, levar a criança a aprender a viver em democracia, valorizando-a como um ser com competência e com direito à participação ativa naquilo que é o seu desenvolvimento enquanto futuro cidadão capaz de exercer de forma crítica e reflexiva o seu papel na sociedade.

Apercebi-me não só com a PES I e II, mas também por um conjunto de leituras efetuadas, que a pedagogia pela participação no mundo globalizado em que vivemos é urgentemente essencial, uma vez que este impõe que as pessoas sejam empreendedoras, capazes de criarem novos serviços e produtos inovadores e de qualidade. Portugal tem sido visto como um país pouco empreendedor, por isso é tão necessário educar para o empreendedorismo. Esta educação pode começar já na educação pré-escolar, uma vez que as crianças, apresentam um espírito natural de empreendedor através da forma como explora e conhece o mundo que a rodeia. Neste sentido, a escola e o jardim de infância tem um papel fulcral no desenvolvimento de competências nos alunos, que os tornem capazes de tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos para alcançar o sucesso. É cada vez mais importante que as crianças aprendam desde cedo a superar obstáculos, a ter iniciativa, a assumir desafios e a planear o seu futuro com base nos seus objetivos. Dolabela (2003) vê

no empreendedorismo a oportunidade para as crianças e jovens começarem a ter percepção da responsabilidade que têm na construção do próprio destino.

A metodologia utilizada na educação empreendedora deve viabilizar um desenvolvimento na percepção do aluno sobre si mesmo, com a finalidade de que ele reconheça a necessidade de desenvolver as competências empreendedoras, para atingir o sucesso naquilo que se propôs. Principalmente durante a PES II, momento em que me deparei com este tema, tive a oportunidade de trabalhar com as crianças este aspeto, dando-lhe voz e poder de atuação. Em particular, na última semana de intervenção quis experimentar/criar um projeto com as crianças, dando-lhes apenas o tema possível e um conjunto de orientações que os encaminhavam para os objetivos pretendidos. Foi interessante verificar que esta liberdade resultou num conjunto de aprendizagens que foram muito para além dos objetivos estipulados. Este projeto tornou-se a rampa de lançamento para uma diversidade de outros conteúdos, todos eles captados pelos interesses das crianças que iam surgindo de exploração para exploração, alargando-se, assim, por muito mais tempo e para fora de sala de aula e contexto escolar. Dewey (s.d., cit. In Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 44) refletiu nas suas palavras o que senti aquando a elaboração e realização deste pequeno grande projeto : “ Creio que os interesses são signos e sintomas da capacidade de crescimento. A observação constante e cuidadosa dos interesses é, conseqüentemente, da maior importância para o educador”.

Este autor enfatiza, na frase supracitada, a observação como um instrumento essencial que o educador/professor deve conter. O tempo de observação inicial foi importante para a recolha de informações mais precisas do desempenho da turma/grupo em geral e dos alunos em particular. Estas observações proporcionaram uma deteção de modelos de atuação como docente e ao nível do aluno e conseqüentemente, permitem a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes e estratégias de trabalho mais vantajosas. Pelas características que apresenta, a observação tornou-se um instrumento essencial ao longo de todo o processo de intervenção, proporcionando, desta forma uma compreensão mais clara dos princípios estruturais e funcionais da aula, a identificação dos critérios de eficácia dos alunos e da turma. Desta forma, o educador/professor deve ser capaz de avaliar o aluno, mas, igualmente fundamental, ter capacidade de fazer uma auto-avaliação da sua própria atuação. Januário (1996) explica que o professor/educador pode somente falar em

intencionalidade educativa quando se analisa “não só a dimensão exterior do comportamento, mas também a dimensão interior da conduta” (p.7).

Neste seguimento, a observação constituiu um ponto basilar para planificar o processo educativo de acordo com os conhecimentos prévios da criança, em particular, e do grupo em geral. Sem este conhecimento seria difícil antecipar a ação e promover um ambiente motivador para que as crianças consigam efetuar aprendizagens significativas e diversificadas. Padilha (2001, p.30) designa a planificação como

... o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objectivos. O acto de planificar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a acção; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objectivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Relativamente às primeiras intervenções da PES I, havia quase que uma necessidade irracional de cumprir à risca as planificações elaboradas. Todavia comecei a aperceber-me que estava a direccionar o ensino para o lado oposto ao descentralizá-lo da criança. Com o tempo fui adquirindo a capacidade de observação que me ajudou a perceber se o ritmo da aula era paralelo ao das crianças, se estava a corresponder às necessidades das mesmas ou se era necessário retomar algum conteúdo para poder avançar na aula. Esta capacidade foi também importante para me tornar mais flexível quanto ao plano de aula de forma a atender às necessidades momentâneas das crianças, para que as aprendizagens fossem significativas. Assim, este processo de planificação-ação tornou-se automático com o tempo, uma vez que fui adquirindo um mecanismo de reflexão contínua, que se inicia no momento de planear a aula, decorre durante toda a ação e após a mesma, perspetivando as intervenções futuras. Refletir individualmente, mas também com o par pedagógico, com professores cooperantes e supervisores, tornou-se um instrumento valioso para melhorar dia após dia.

No momento de planificar, tive como guia os documentos oficiais, nomeadamente, as “Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar” (para o contexto pré-escolar), o “*Curriculo Nacional para o Ensino Básico*” e os programas de 1º CEB. As *Metas de Aprendizagem*, recentemente publicadas constituíram igualmente um apoio importante na minha conduta. É de salientar que tive o cuidado em ajustar a progressão dos objetivos e conteúdos aos níveis de desenvolvimento dos alunos, de modo a não criar ruturas na

aprendizagem. Nesta fase, os cooperantes (professor de 1º CEB e educadora) exerceram um papel fundamental, partilhando estratégias de atuação diversificadas para fazer face à heterogeneidade da turma/grupo.

Desta prática, um dos aspetos que considero muito positivo e que quero manter no meu futuro profissional foi a capacidade de diversificar materiais. A título de exemplo, no 1º CEB, considero que o professor deve ter uma visão crítica dos manuais que são adotados. Por considerar os manuais adotados muito redutores a nível científico e metodológico no contexto onde estava inserida, apenas recorria a estes como uma espécie de suporte para as atividades mais profundas.

A individualidade de cada criança, as diferentes personalidades a gerir na sala de aula, e, principalmente, a “educação” que é dada em casa ou a falta dela constituíram os grandes desafios que encontrei durante o tempo que estive no terreno, principalmente no 1º CEB. Fui conseguindo gerir estes aspetos através da aplicação de várias estratégias estudadas, defendidas por vários autores. Pianta, La Paro e Hamre (2006) consideram que um clima positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o docente está atento às necessidades e interesses das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico. Cameron, Connor e Morrison (2005), consideram que a gestão da sala de aula constitui uma mais-valia para o educador/professor face a estes desafios, assim, uma sala organizada constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram harmoniosamente. A forma como se organiza o ambiente, como se cria e mantém o ritmo das atividades e como se monitoriza o que acontece podem ditar a eficácia do professor em sala de aula. Para isso é fundamental que o educador/professor realize um esforço acrescido ao longo do ano letivo de modo a atenuar situações indesejáveis. Outro ponto importante a examinar é o apoio ao nível da instrução. Pianta, La Paro e Hamre (2005) referem que não existe ninguém melhor que o professor para conseguir envolver as crianças/alunos nas tarefas de aprendizagem. A clareza e especificidade que o professor coloca nas tarefas originam as condições para a aprendizagem e o controlo do comportamento. Durante as intervenções supervisionei o trabalho dos alunos e, pela observação da forma como executam a tarefa proposta, apoiei-os para superarem dificuldades, apresentei feedback e utilizava diversos reforços positivos. Tentei sempre estimular o interesse destes, colocando questões de forma pertinente e aleatória. Em particular no 1º CEB, verifiquei a importância de estipular sempre prazos para

a realização das tarefas, de forma a responsabilizar os alunos e envolvê-los ativamente nas mesmas e, no final de cada uma, os alunos partilhavam as suas respostas. Para além disso, adotei, no 1º CEB, o plano semanal de trabalho de carácter individual (defendida pelo professor cooperante), no sentido de conseguir que todos os alunos alcancem os mesmos objetivos, embora por caminhos diferentes. Desta forma, durante a semana, os alunos sabiam que podiam usufruir de um horário fixo no plano semanal de trabalho, que corresponde ao tempo de estudo autónomo das tarefas propostas, com posterior correção e avaliação.

Ainda numa abordagem à individualidade de cada criança, fui aprendendo estratégias para conseguir responder às necessidades de cada criança e aqui o professor/educador cooperante teve um papel igualmente importante bem como a literatura a que recorria. Todavia, percebi que não existe uma receita para conseguir dar resposta a estes aspetos em sala de aula. Portanto é essencial não desistir de procurar e experimentar estratégias diversificadas e tentar descobrir a origem das anomalias que vão ocorrendo.

No 1º CEB tive a possibilidade de trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que aumentaram o meu interesse por esta área específica do ensino: o ensino especial. A falta de preparação pedagógica para lidar com estas crianças deixou a sensação de que poderia ter feito muito mais pela aprendizagem das mesmas. No entanto, restou-me dar o meu melhor através da implementação de atividades alternativas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. Sinto que este contacto foi muito enriquecedor como futura docente, uma vez que esta é a realidade educativa que me espera. Assim aprendi a reagir mais rapidamente nestes casos e a colmatar as falhas de recursos (humanos e materiais), que podem ser agravadas pela contenção atual de despesas, numa tentativa de impulsionar a progressão destas crianças especiais num ambiente de confiança e respeito.

A avaliação do processo educativo, não só nestes casos particulares, mas em todo o grupo/turma, é crucial para guiar a ação pedagógica, como um processo de regulação e autorregulação, pelos dados que auxiliam na reconstrução da prática pedagógica futura, mostrando a via mais rápida para ultrapassar as dificuldades dos alunos. Um dos maiores êxitos para mim, foi chegar ao final desta prática e tomar consciência da evolução das crianças/alunos na sua estruturação como pessoas.

Direcionando esta ótica para a avaliação efetuada nesta unidade curricular, penso que a noção de evolução não foi captada pelos professores supervisores, uma vez que apenas vão ao contexto avaliar os formandos uma vez. É fundamental que essa avaliação seja reconsiderada não só para poder efetuar uma avaliação mais sólida e justa, mas também para poder ajudar o formando a ultrapassar as suas fraquezas.

Numa visão mais focada para o futuro como docente, penso que um dos impactos com que me posso deparar reside no trabalho individual, uma vez que não terei uma cooperação mais direta dentro da sala, tal como aconteceu na PES I e II. Para além disso, esta unidade curricular não possibilitou o contacto com os vários anos de escolaridade, para os quais saio habilitada, implicando assim, uma falta de preparação quase impossível de colmatar devido ao tempo diminuto desta formação. Contudo, considero fundamental repensar e alargar a duração deste mestrado, numa tentativa de atenuar esta limitação.

Por outro lado, a oportunidade de realizar um estudo de investigação tornou-se um desafio estimulante e muito importante, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. A sua componente mais autónoma e individual aumentou a minha capacidade de reconhecer problemas e encontrar formas de os solucionar, contribuindo, também, para o meu desenvolvimento intelectual. Com este estudo, percebi quanto esta componente investigativa é essencial para a melhoria da educação e, em particular, para o desenvolvimento da área alvo do estudo.

Em jeito de conclusão, a PES I e II vieram mostrar-me o quão é necessário ser apaixonado pela profissão. Sem paixão, a desmotivação e o conformismo vão ser as palavras de ordem de um fracasso que vai contaminar as aprendizagens das crianças que passarão por nós ao longo da vida. Assim, o professor/educador deve assumir vários papéis: o de investigador, o de dinamizador, cooperante, comunicativo, participativo no seio da sua comunidade educativa. Não deve cair no abismo do facilitismo e desistir de acreditar nas capacidades das suas crianças/alunos em aprender, pois transportará esse sentimento para os mesmos. Assim, considero que esta formação não é um ponto final, mas sim um estímulo de aperfeiçoamento ao longo de toda a carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutwart, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Narcea. Madrid.
- Barreiros, J., Godinho, M.; Melo, F. & Neto, C. (2004). *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas Cruzadas*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa pp. 16 – 25.
- Baptista, F. & Fonseca, A.M. (2002). *Que condições estruturais temos nós para a actividade física dos nossos jovens?*. Ágora. Colecção Gustavo da Costa Pereira. Instituto de Estudos Superiores de Fafe: Terra Labirinto – Associação para a promoção de Autores. Fafe
- Batista, M.R.S (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças – estudo realizado em pais de crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico, no Concelho de Castelo Branco*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Borges, J. C. (1987). *Educação Física para o Pré-escolar*. 6ª edição. Editora SPRINT. Rio de Janeiro p. 25 – 29.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). *Effects of variation in teacher organization on classroom functioning*. *Journal of School Psychology, 43*, 61–85.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para prática para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Cardoso, C. & Heitor T. V (1972). *Arte infantil*. Meridiano. Lisboa
- Carvalho, I.M., Coelho, E., Laranjeira, H., Monteiro, G., & Azevedo, A. (2009). *Recreios escolares: comparação das áreas e tipos de equipamentos em função da obesidade*. CIDESD, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Em: Rodrigues, L.P, Saraiva, L., Barreiros, J. & Vasconcelos, O. (eds) (2009). *Estudos em desenvolvimento motor da criança II*. Escola Superior de educação: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Carvalho, M. & Vasconcelos-Raposo, J. (2007). Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, julho, vol. 3, n.º 3, pp. 44-56.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Universidade do Minho.
- Dantas, A. J. S. (2005). *A intervenção autárquica na motricidade infantil e na expressão e educação físico motora. Estudo descritivo dos municípios da sub-região Minho Lima*. Instituto de estudos da criança. Universidade do Minho
- Decreto-Lei nº 379/97 de 27 de Dezembro – *Regulamento que estabelece as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de*

- jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacte*. Obtido em 10 de novembro de 2011, de <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLAÇÃO/doc0.72.pdf>.
- Dolabela, F. C. (2003). *Pedagogia Empreendedora: Como se preparar para ser um empreendedor*. Cultura Editores, São Paulo.
- Erllichman, J., Kerbey, A. L. & James, W. P. (2002). *Physical activity and its impact on health outcomes. Paper 1: The impact of physical activity on cardiovascular disease and all-cause mortality: an historical perspective*. *Obes Rev*, 3(4), 257-271.
- Faria, M. C. M.; Brolo, A. L. R.; Horita, K. Y.; Tolocka, R. E.; Santos, D. C. C. & Silva, J. V. P. (2010). *Atividades motoras cotidianas e suas influencias no desenvolvimento de pré-escolares*. *Movimento*. Vol.16, nº1, enero-marzo, p. 113-130. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Brasil.
- Fernandes, O. S. (2006). *Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e comportamento infantil no recreio*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia. Universidade Federal de Rio Grande do Norte.
- Flinchum, B. M. (1981). *Desenvolvimento motor da criança*. Ed. Interamericana. Rio de Janeiro.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação*. Porto: Porto Editora.
- Gioca, M.I. (2001). *O jogo e a aprendizagem da criança de 0 a 6 anos*. Universidade da Amazônia. Belém – Pará. Obtido em 10 de novembro de 2011, de http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (2002). *Estudo de contextos educacionais*. Centro de Desenvolvimento de Crianças Frank Porter Graham, Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, Em: Spoked, B (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calloust Gulbenkian. Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004). *Educar a Criança* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Krebs, R.J.; Alberto, C & Neto, F. (2007). *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência*. Sociedade Internacional para Estudos da Criança. Nova Letra. Rio de Janeiro.
- Lopes, L.C.O. (2006). *Actividade Física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudos exploratórios em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto dos Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Lopes, L.; Lopes, V.P. & Pereira, B. (2006). *Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos*. *Revista brasileira de Educação Física*, São Paulo, v.20,n.4,p.271-80.

- Marques, A.R.; Neto, C., Angulo, J.C. & 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 indisciplined and violence. Universidade de Lisboa. Lisboa p.20 - 39.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L. & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. M.E./DEB- NEPE. Lisboa.
- ME (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. M.E./DEB – NEPE. 5ª edição. Lisboa.
- Medeiros, M. T. P. (2004). *Formação inicial de professores e metodologia de investigação*. Universidade dos Açores, Em: Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em educação – Abordagens conceituais e práticas*. Coleção CIDInE. Porto Editora. Porto.
- Mota, J. (1993). *A educação da saúde: as crianças do século XX, os idosos do século XXI*. Horizonte, 10(5).
- Mota, J., Maia, J. & Lopes, V. (2000). *Aptidões e habilidades motoras – Uma visão desenvolvimentista*. Coleção Horizonte da Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa.
- Mota, J. & Sallis, J. F. (2002). *Actividade Física e Saúde. Factores de Influência da Actividade Física nas crianças e nos adolescentes*. 1ª ed. Campo de Letras. Porto.
- Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., Oliveira, J. & Duarte, J. A. (2005). *Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity*. *J Sports Sci*, 23(3), 269-275.
- Nascimento, C.T. & Pellegrini, A. M. (2004). *A aquisição espontânea de habilidades motoras em contexto da escola*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.15, n.30. São Paulo.
- NASPE (2006). *Recess for Elementary School Students (Position paper)*. Reston (VA): National Association of Physical Education and Sports.
- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. Em: M. Guedes (Ed.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. (pp. 193-220). Edições FMH, Lisboa.
- Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da motricidade e as “culturas da infância”*. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Em: Moreira, W. & Simões, R. (Eds.). *Educação física – Intervenção e conhecimento científico* (p.35-50). Editora UNIMEP. Piracicaba. Brasil. Consultado no dia 15 de novembro de 2011 em (<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/2desenvolvimento.pdf>).
- Neto, C.A.F. & Krebs. R. J. (2007). *Tópicos em desenvolvimento motor na Infância e na adolescência*. Rio de Janeiro.

- Neto, C. & Barreiros, J. (2005). *O Desenvolvimento Motor e o Género*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado a 12 de novembro de 2011 (http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.pdf).
- Neto, C. & Marques, A. (2004). *A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física*. Em: Barreiros, J., Godinho, M. & Neto, C. (Eds.). Caminhos Cruzados. Edições FMH. Lisboa.
- Oliveras, E. (1998). *Juegos Cooperativos: Juegos para el Encuentro*. Educación Física y Deportes, nº 9. Buenos Aires.
- Oliveira-Formosinho (coord.), Costa & Azevedo (2009). *Limoeiros e limoeiros e laranjeiras – revelando aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. ME/DGIDC. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Padilha, R. (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projecto-pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Palma, M. S.; Pereira, B. ; Valentini, N. C. (2009). *Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar*. R. da Educação Física/UEM. Maringá, v.20, n.4, p.529-541.
- Pellegrine, A. & Smith, P. (1993). *School recess: Implications for education and development*. Educational Research, 63(1), p.51-67.
- Pennac, D. (1997). *Como um romance*. 8ª edição, edições ASA. Lisboa.
- Pereira, B. O. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Obtido em 16 de outubro de 2011 (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%c3%a7%c3%a3o%20da%20viol%c3%aancia.pdf>).
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). *A Infância e as Práticas Lúdicas*. In P.M e S.M. (Ed). *As crianças: Contextos e Identidades*. (p.219 -264). Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, B. & Neto, C. (1999). *Saberes sobre as crianças* In Manuel Pinto e Jacinto Sarmento. *Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974 -1998)*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, p. 85-107.
- Pereira, B. & Neto, C.; Smith, P.; Angulo, J. (2002). *Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar*. Cultura y Educación, v.14, n.3, p.297-311.
- Pereira, K. et. al. (2010). *Níveis de atividade física de pré-escolares em aulas de educação física e em brinquedo livre*. Anais do V Congresso Subbrasileiro de ciências do Esporte.

- Pereira, M. P., Ferreira, J. S. & Figueiredo, I. O. (2007). Guião "Promoção do empreendedorismo nas escolas. ME/DGIDC.
- Peres, C. G., Serrano, J. J. & Cunha, A. C. (2009). *Desenvolvimento infantil e habilidades motoras (uma sistematização)*. Vislis editores. Viseu.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System: Manual k-3 Version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Ramalho, M. H. S.(1996). *O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano*. Tese (Doutorado) – Curso de Ciência. Em Movimento. Universidade Federal de Santa Maria.
- Ridgers, N., & Stratton, G. (2005). *Physical Activity During School Recess: The Liverpool Sporting Playgrounds Project*. *Ped.Exerc.Sci.*, 17, p.281-290.
- Rodrigues, D. (2006). *As dimensões de adaptação de actividades motoras*. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Universidade técnica de Lisboa. Portugal. Obtido em 10 de Novembro de 2011 (http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/16_Anais_p53_56.pdf).
- Rodrigues, L.P., Saraiva, L., Barreiros, J. & Vasconcelos, O.(2009) *Estudos em desenvolvimento motor da criança II*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Sarmiento, P., Veiga, A.L., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. 3ªedição, fMH edições. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade técnica de Lisboa
- Silva. A. N. B. A. (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar: Contributos das crianças*. Instituto dos Estudos da Criança, Universidade do Minho, FCT/ME.
- Silva, M. C. F. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres: Representação das crianças sobre o brincar*. Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Tejada, J. (1995). *El papel del profesor en la educación educativa: algunas implicaciones sobre la práctica innovadora*. En Educar, 19.
- Vicente, N. (2011). *Trago a fisga no bolso de trás e na pasta o caderno dos deveres*. Noesis. 84: 28-29.

ANEXOS

ANEXO 1

Relatório de estágio, Planificações e Reflexões (CD)

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____,
encarregado de educação do aluno
_____ autorizo que o meu educando
seja filmado para efeitos de um estudo no âmbito do relatório de estágio das educadoras
estagiárias. As filmagens servem, única e exclusivamente para fins pedagógicos e científicos
de todo o trabalho.

Obrigada pela atenção e colaboração

Educadora de Infância

Educadoras Estagiárias

_____, _____ de outubro de 2011

(Encarregado de Educação)

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO AO PRESIDENTE DO AGRUPAMENTO

Exmº Sr. _____

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, surgiu a oportunidade de realizar um estudo de investigação no recreio do Jardim de Infância _____, com crianças do pré-escolar.

O presente estudo surge da preocupação de averiguar e tentar compreender o nível de atividade motora das crianças no tempo e no espaço do recreio do jardim de infância e descobrir se uma intervenção no recreio pode contribuir para aumentar os níveis de atividade motora das crianças.

Esta intervenção implica a pintura de um conjunto de jogos de chão no recreio escolar, nomeadamente o jogo do galo, o jogo do macaquinho chinês, a macaca, o jogo do caracol, o jogo da horta alfabética e o jogo do espelho. Para além disso, as crianças construirão um conjunto de materiais que serão dispostos num baú para usufruto das mesmas no mesmo espaço.

Para que este estudo se possa concretizar, necessito da autorização de Vossa Excelência, para a pintura do recreio.

Gostaria de salvaguardar que esta intervenção não restringe o recreio para as crianças do primeiro ciclo. Todos poderão usufruir dos jogos e materiais disponíveis. Desta forma, considero que este trabalho poderá ser uma mais-valia para todos.

Agradeço desde já a sua compreensão

Com os melhores cumprimentos

(Daniela Nogueira)

ANEXO 4

PEDIDO DE TINTAS

Estagiária Daniela Maria Coelho Nogueira
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

EXMO SENHOR
Diretor comercial
Tintas Bricor
4935-232 – Viana do Castelo

Viana do Castelo, 1 de novembro de 2012

Exmo. Senhor

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, surgiu a oportunidade de realizar um estudo de investigação no recreio do Jardim de Infância _____, com crianças do pré-escolar.

O presente estudo surge da preocupação de averiguar e tentar compreender o nível de atividade motora das crianças no tempo e no espaço do recreio do jardim de infância e descobrir se uma intervenção no recreio pode contribuir para aumentar os níveis de atividade motora das crianças.

Esta intervenção implica a pintura de um conjunto de jogos de chão no recreio escolar. É neste sentido que contacto Vossa Excelência pedindo a sua colaboração neste estudo, através da disponibilização de tintas (amostras ou tintas que não podem ser comercializadas). Tenho a certeza que a Tintas Bricor gostará de se associar a este estudo em prol do desenvolvimento de hábitos saudáveis e mais ativos das crianças.

Com a mais elevada consideração, subscrevo-me

(Daniela M. C. Nogueira)