



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

**O Recreio Escolar no 1.º CEB: contributos para o  
comportamento lúdico-motor e social das crianças**

Maria Francisca Rodrigues Salé



Maria Francisca Rodrigues Salé

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

O Recreio Escolar no 1.º CEB: contributos para o  
comportamento lúdico-motor e social das crianças

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Ana Margarida Alves Ferreira

Maio de 2020



## **AGRADECIMENTOS**

Chegando ao final deste percurso, um marco tão importante da minha vida a vários níveis, é tempo de agradecer a todos os que contribuíram para que este fosse um percurso mais bonito.

Um enorme obrigada à Professora Margarida Alves, não só pela ajuda e trabalho em equipa durante o período da Prática de Ensino Supervisionada, mas também por toda a inspiração e força que me transmitiu para conquistar este final. Obrigada por ter acreditado em mim mesmo quando eu não acreditava e nunca me ter deixado desistir. Irei para sempre lembrá-la e admirá-la com um enorme carinho.

Obrigada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo por todo o esforço e dedicação em proporcionar o melhor aos seus alunos. Acompanhou o meu percurso durante cinco anos e será sempre uma referência para o meu futuro.

Da mesma forma, não poderia deixar de agradecer à Educadora e Professora Cooperante que me acompanharam durante esta fase, por todo o tempo despendido e por toda a sabedoria transmitida. Foram ambas muito importantes no término deste percurso.

A todas as crianças que tive oportunidade de conhecer, irei guardar para sempre os vossos abraços e sorrisos. Obrigada pela vossa alegria contagiante e por tornarem os meus dias mais coloridos.

Obrigada à Câmara Municipal de Viana do Castelo pela disponibilização das tintas e pela autorização para realizar este projeto, compreendendo sempre que este seria uma mais valia para as crianças e para a instituição. Obrigada pela confiança.

Um gigante obrigada a todos os encarregados de educação, às crianças, aos meus tios e a todas as pessoas que participaram neste projeto, sobretudo no dia das pinturas do recreio. Obrigada pelas palavras de agradecimento e pelos elogios, foram sem dúvida muito importantes para a realização deste projeto.

Aos meus pais, um agradecimento muito especial. Obrigada por todo o amor e carinho que sempre me transmitiram e me ensinaram a transmitir. Obrigada por me tornarem na pessoa que sou hoje e por serem quem são. Obrigada por me mostrarem que

devo sempre lutar pelos meus objetivos e não ter nada como garantido. Admirarei para sempre a vossa humildade e gentileza.

Obrigada ao meu namorado Guilherme por se mostrar sempre disponível para me ajudar e amparar todas as minhas quedas. Obrigada pela tua paciência e pela tua oficina com mais maquinaria que os profissionais. Se não fosses tu, não teria a oportunidade de realizar os materiais que idealizava na minha cabeça. Obrigada por seres um exemplo do que significa força de vontade e por me mostrares que somos capazes de conquistar tudo o que queremos. Ficarei sempre do teu lado para o que precisares.

Obrigada a todas as minhas amigas e amigos, em especial à Rita, à Sara, à Catarina e à Andreia. Obrigada por aturarem todas as minhas chamadas, todas as minhas perguntas e todos os meus desesperos. Obrigada por me ajudarem e me obrigarem a trabalhar e a continuar, mesmo quando eu dizia que nunca iria conseguir. Sem vocês, não seria capaz de chegar ao fim desta jornada.

Por fim, mas não menos importante, obrigada às minhas cadelas Bea e Lua, por cada aconchego no sofá e por cada lambidela de amor na minha cara. Obrigada Bea por me roubares o melhor lugar do sofá e seres a mimada da minha vida. Obrigada Lua por espalhares os nossos sapatos pela casa e seres a cadela mais carinhosa que conheço. Se pudesse pedir um desejo, eternizava a vossa vida.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este estudo, cuja temática central foi a importância do recreio e o seu melhoramento através da realização de marcações de jogos, foi realizado numa escola do distrito de Viana do Castelo. A intervenção neste espaço foi impulsionada pela necessidade de tornar o recreio daquela instituição num local que estimulasse a prática desportiva por parte das crianças através do seu enriquecimento lúdico, tendo como objetivo promover um aumento da atividade física e a interação social. Apesar de se tratar de um estabelecimento de ensino com muitos materiais apropriados para a prática desportiva, estes só podiam ser utilizados nas componentes curriculares, sendo que o tempo do recreio era pouco valorizado. Para atingir tal desiderato, optámos por um estudo quantitativo de natureza comparativa e descritiva. A recolha de dados baseou-se em observações estruturadas, gravação e posterior análise do tempo de recreio e, por fim, foi também realizada uma breve entrevista em simultâneo com a representação gráfica do recreio antes e após a intervenção, de modo a comparar as preferências dos alunos. Os resultados que mais se destacaram foram a nível social, uma vez que o tempo ocupado em cooperação aumentou significativamente após a intervenção e, por outro lado, o tempo sem atividade diminuiu também com bastante expressividade. A nível motor, notou-se uma maior diferença nas habilidades de locomoção, que aumentaram após a intervenção. As habilidades de manipulação e posturais tiveram uma parca evidência muito provavelmente devido às características inerentes aos jogos escolhidos pelos alunos para a intervenção no recreio. Através da análise dos dados recolhidos foi ainda possível estabelecer diferenças entre as preferências lúdico-motoras dos dois géneros.

**Palavras-chave:** Atividade Motora Geral; Envolvimento Social; Formas de Organização; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Recreio.

## **ABSTRACT**

This report was written in the context of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. This study, whose central theme was the importance of recreation and its improvement through game scheduling, was carried out in a school in the district of Viana do Castelo. The intervention in this space was driven by the need to turn the playground of that institution into a place that would stimulate the practice of sports by children, through its ludic improvement, aiming to promote an increase in physical activity and social interaction. Despite the fact that the educational establishment had many appropriate materials for the practice of sports, these could only be used in the curricular components, and recreation time was poorly valued. To achieve this, we opted for a quantitative study with a comparative and descriptive nature. The data collection was based on structured observations, recording and subsequent analysis of recreational time and, finally, a short interview, that was carried out simultaneously with the graphic representation of recreation before and after the intervention, in order to compare students' preferences. The results that stood out the most were at the social level, since the time occupied in cooperation increased significantly after the intervention and, on the other hand, the time without activity also decreased quite expressively. At the motor level, there was a greater difference in locomotion skills, which increased after the intervention. Handling and posture skills were poorly evidenced, most likely due to the inherent characteristics of the games chosen by the students for the playground intervention. Through the analysis of the collected data it was also possible to establish differences between the playful-motor preferences of the two genders.

**Keywords:** General Motor Activity; Social Involvement; Forms of Organization; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Playground.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	ii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
INTRODUÇÃO .....	12
<b>CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .</b>	<b>14</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>15</b>
<b>Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar .....</b>	<b>15</b>
Caracterização do meio local .....	15
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância .....	16
Caracterização da sala de atividades e rotinas .....	17
Caracterização do Grupo .....	19
<b>Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....</b>	<b>23</b>
Projeto de Empreendedorismo.....	27
<b>Caracterização do Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>29</b>
Caracterização da Escola.....	29
Caracterização da sala de aulas e rotinas .....	30
Caracterização da Turma .....	32
<b>Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....</b>	<b>38</b>
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....</b>	<b>39</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>41</b>
<b>A criança e a atividade lúdico-motora: a brincar também se aprende .....</b>	<b>41</b>
Importância do recreio no desenvolvimento integral da criança .....	43
Componentes que um recreio deve integrar.....	48
<b>Síntese de alguns estudos empíricos .....</b>	<b>50</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
<b>Opções de carácter metodológico .....</b>	<b>52</b>

Caracterização do estudo .....	52
Caracterização da amostra .....	53
Instrumentos de recolha de dados.....	54
Protocolo de observação .....	54
Descrição do projeto de intervenção .....	57
<b>Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>65</b>
Procedimentos estatísticos.....	65
Fases do estudo e calendarização .....	65
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>Comportamento Social das Crianças antes e após a intervenção no recreio.....</b>	<b>66</b>
Formas de Organização .....	66
Envolvimento Social .....	67
<b>Comportamento Motor das Crianças antes e após a intervenção no recreio.....</b>	<b>69</b>
Tipo de Atividade .....	69
Atividade Motora Geral .....	70
Atividade motora geral – resumo.....	73
<b>Perceção dos alunos do recreio antes e após a intervenção .....</b>	<b>75</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>80</b>
<b>Limitações do estudo.....</b>	<b>81</b>
<b>Sugestões para estudos futuros.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>83</b>
<b>REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>
Anexo 1 – Desenhos das crianças antes e após a intervenção no recreio .....	95
Anexo 2 – Ficha de Observação .....	98
Anexo 3 – Pedido de Autorização à Câmara Municipal .....	100
Anexo 4 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento.....	101
Anexo 5 – Pedido de autorização à Coordenadora da Escola .....	102
Anexo 6 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	103
Anexo 7 – Fotos do dia das pinturas no recreio.....	104

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Horário da turma do 1.º CEB .....	27
Tabela 2. Valores totais da amostra.....	49
Tabela 3. Fases do estudo .....	62
Tabela 4. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino nas formas de organização .....	63
Tabela 5. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino no envolvimento social .....	64
Tabela 6. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino no tipo de atividade.....	66
Tabela 7. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral manipulação.....	67
Tabela 8. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral locomoção.....	68
Tabela 9. Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral postural .....	69

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Carro dos Sonhos”.....	24
Figura 2. As fases do desenvolvimento motor .....	39
Figura 3. Os recreios e o <i>bullying</i> na escola .....	43
Figura 4. Jogo do <i>Twister</i> .....	54
Figura 5. Tiro ao alvo.....	55
Figura 6. Salto em comprimento .....	56
Figura 7. Jogo “A Macaca” .....	57
Figura 8. Alunos a experimentar os jogos desenhados com giz .....	58
Figura 9. Grupo que participou nas pinturas do recreio .....	59
Figura 10. Explicação dos jogos por parte dos alunos do 4.º ano .....	60

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo ocupado em segundos na atividade motora geral do género feminino .....	70
Gráfico 2. Tempo ocupado em segundos na atividade motora geral do género masculino.....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

JI – Jardim de Infância

PC – Professora Cooperante

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

ULSAM – Unidade Local de Saúde do Alto Minho

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, que decorreu de 18 de fevereiro até 31 de maio de 2019 num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Viana do Castelo.

Este encontra-se dividido em três capítulos, no capítulo um é apresentada a caracterização do contexto do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo. Da mesma forma, é realizada uma descrição do percurso de intervenção em ambos os contextos e do projeto de empreendedorismo, levado a cabo no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Integração Curricular. No capítulo dois, são definidos os objetivos do estudo de investigação, assim como a sua pertinência, são descritas as opções metodológicas, a apresentação e discussão dos resultados e, finalmente, são elencadas as conclusões, limitações do estudo e as sugestões para intervenções futuras. No capítulo três, é realizada uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada.

A temática central deste relatório de estágio está relacionada com o recreio escolar e a importância dos recursos que este deve possuir, para assim auxiliar as crianças no seu desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico e emocional para a vida adulta. Nesta perspetiva, foi identificada uma lacuna a este nível no meu contexto de estágio o que levou ao aprofundamento da temática e posterior intervenção. As principais brincadeiras observadas no recreio limitavam-se ao convencional jogo de futebol e a alguns jogos tradicionais como o “Macaquinho de Chinês” ou o Rei Manda. Da mesma forma, foi muitas vezes referido pelas crianças que não podiam brincar com os materiais que existem no espaço das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora livremente e que não havia nada para brincar na escola, reforçando a importância em abordar esta temática e intervir neste concreto.

Assim, sentiu-se a necessidade de realizar uma intervenção no espaço do recreio desta instituição de modo a melhorar as condições para brincar e, desejavelmente, o desenvolvimento motor e o envolvimento social das crianças. Surgiu também, a oportunidade de as famílias das crianças participarem nesta intervenção, demonstrando

assim que podemos todos cooperar no bom funcionamento da instituição e não apenas os trabalhadores internos. Neste concreto, foram vários os encarregados de educação que referiram que a escola, após a implementação, se encontrava com mais recursos para as crianças brincarem e, durante as pinturas, foi possível observar a partilha geracional e mesmo entre as diferentes famílias que marcaram presença neste evento, demonstrando às crianças que é possível todos participarem numa atividade com a devida organização e respeito entre todos.



**CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PRÁTICA DE  
ENSINO SUPERVISIONADA**

## **CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Neste capítulo são apresentadas algumas informações acerca do contexto do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Serão enunciadas características destes locais assim como das crianças/alunos que se formam nestes estabelecimentos de ensino.

### **Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar**

#### **Caracterização do meio local**

O Concelho de Viana do Castelo localiza-se na região do Norte de Portugal, com 24 Km de orla costeira e é composto por 27 freguesias. O contexto educativo situa-se numa freguesia com cerca de 25.375 habitante e com uma área aproximada de 12km<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estatística, 2019).

Quanto ao património cultural deste concelho, este é distinguido pelo Navio-Hospital Gil Eannes, pela Ponte Eiffel, Teatro Municipal Sá de Miranda, a Romaria da Senhora d'Agonia, que devido à sua popularidade atrai centenas de pessoas todos os anos, a citânia de Santa Luzia onde é possível observar diferentes tipos de paisagens, como a praia, os campos, a Avenida dos Combatentes, entre outros. Este concelho detém um conjunto de espaços culturais modernizados, como por exemplo, a nova Biblioteca Municipal que foi inaugurada a 20 de janeiro de 2008, desenhada pelo arquiteto Álvaro Siza Vieira. Para além disto, ainda são pontos de interesse turístico a Matriz, os Antigos Paços do Concelho, a quinhentista Casa da Misericórdia, o Chafariz, Castelo de Santiago da Barra, a Igreja da Senhora d'Agonia, o funicular que realiza a travessia entre a cidade e a Citânia de Santa Luzia, o Jardim Público, Jardim D. Fernando, o Parque da Cidade, Museu de Artes Decorativas, Museu do Traje e diferentes Núcleos Museológicos.

Relativamente à escolaridade da população, cerca de 10,7% são consideradas iletradas, 59,9% têm como habilitações literárias o 9.º ano e 15,7% possuem como nível habilitacional o ensino secundário. Os cuidados de saúde do Concelho de Viana do Castelo são assegurados por doze centros de saúde distribuídos pelas freguesias e no centro da cidade pelo Hospital de Santa Luzia pertencente à Unidade Local de Saúde do Alto Minho (ULSAM). O setor predominante é o setor terciário (principalmente na atividade comercial),

representando 73,5% da população. Ao nível do setor dos transportes, este concelho possui infraestruturas rodoviárias, ferroviárias e portuárias.

A gastronomia também é um dos principais pontos turísticos de Viana do Castelo, as tradições culinárias locais passam pelo caldo verde, Santola recheada (“carro à Moda de Viana”), mexilhão, navalheira, rojões à Moda do Minho, arroz de sarrabulho, cozido à portuguesa, bacalhau na brasa, arroz de lampreia, sardinha assada, pescada à vianense, arroz doce, torta de Viana, santas luzias e as famosas bolas de Berlim.

### **Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância**

O Agrupamento onde está inserido o Jardim de Infância (JI) é composto por oito escolas e conta com cerca de 2767 alunos (Agrupamento de Escolas de Monserrate, 2015). Recebe crianças e jovens com diferentes culturas, no entanto, este é maioritariamente ocupado por residentes do concelho de Viana do Castelo.

O edifício do JI é coincidente com o edifício da Escola do 1.º CEB. Assim sendo, o espaço exterior é igualmente comum e está dividido em duas partes, uma com o piso em cimento e com duas balizas e outra parte com um parque infantil e um espaço amplo para as crianças brincarem livremente.

O interior do edifício está dividido em duas partes, a do 1.º CEB e a do JI.

Relativamente ao JI, as instalações estão situadas apenas no piso inferior. Possui três salas, onde permanecem as crianças dos três aos seis anos. Cada sala conta com a colaboração de uma Educadora de Infância e uma auxiliar de educação (assistente operacional). Existe, ainda, um espaço polivalente que é utilizado para as aulas de Motricidade das crianças, uma biblioteca, uma sala de ciências, o hall de entrada, duas salas de prolongamento que são destinadas às crianças que permanecem na escola a partir das 15h30 e que contam com diversos materiais onde as crianças podem brincar livremente, uma sala destinada às Educadoras de Infância (gabinete), duas casas de banho destinadas às crianças e uma outra destinada aos funcionários da instituição, uma cantina com alguns eletrodomésticos (frigorífico, fogão, forno e micro-ondas), uma despensa onde é guardado

o material de limpeza e também recursos como o papel higiênico. Este JI possui um horário de recepção das 8h às 9h, um horário de atividade letiva das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, um horário de almoço das 12h às 13h30 e ainda o horário de prolongamento das 15h30 às 18h.

Relativamente à equipa que trabalha no JI, esta é constituída por três educadoras de infância, três assistentes operacionais e duas assistentes técnicas. Conta, ainda, com o apoio de uma docente da Educação Especial e de uma docente relacionada com a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

Relativamente ao 1.º CEB, existem no piso superior salas destinadas, exclusivamente, a estes alunos. No piso inferior, na parte destinada ao 1.º CEB, existe também uma sala de aula, a sala de professores, uma biblioteca infantil, um ginásio, casas de banho, uma cantina e uma cozinha, sendo que as cozinheiras da cantina da escola do 1.º CEB realizam as refeições para a cantina do JI. Estes espaços são do uso exclusivo dos alunos do 1.º CEB, salvo raras exceções.

### **Caracterização da sala de atividades e rotinas**

A sala de atividades onde se realizou a PES destaca-se pela sua iluminação e organização. É uma sala que possui janelas amplas na maior parte da sala, permitindo que seja uma sala com bastante iluminação natural.

Relativamente à organização, esta sala está organizada em 16 áreas distintas com o respetivo limite de lotação. As áreas são as seguintes: área do desenho, onde têm à sua disposição folhas brancas ou de cores e os seus porta-lápis com diversas cores. Nesta área as crianças sentem-se livres para desenharem o que vai na sua imaginação, desenvolvendo assim a sua criatividade e as suas técnicas de desenho; área da colagem, têm aos seu dispor folhas brancas ou de cores, cola, tesoura, pincéis, revistas, recursos, como conchas, esta área promove a criatividade das crianças, uma vez que estes devem realizar algumas montagens com o que recortam ou rasgam para colar; área do projeto, onde 5/6 crianças se agrupam numa mesa redonda e interagem entre si de forma a encontrar estratégias para atingirem um objetivo (dependendo do projeto atual da sala), esta área potencia a comunicação com o outro, dando sugestões e também ouvir e aceitar diferentes opiniões;

jogos do chão, as crianças realizam estes jogos no tapete utilizado para as rotinas, dispõem de legos, animais e sólidos geométricos regulares e irregulares, demonstrando a originalidade que utilizam na utilização destes materiais; jogos da mesa, têm ao seu dispor uma estante com diferentes jogos (como *puzzles* de diferentes materiais, dominós matemáticos onde realizam associação de números à sua quantidade, jogos de associação de cores, etc.), esta área auxilia as crianças a adquirirem conhecimentos no domínio da matemática e na área de conhecimento do mundo; faz de conta (área da casinha), esta área disponibiliza uma cozinha, uma mesa com quatro cadeiras, um espelho, roupas e sapatos, um carrinho de bebé, bonecas e diferentes acessórios de cozinha e de maquilhagem em miniatura, as crianças nesta área potenciam as suas aptidões do teatro/jogo dramático; biblioteca, nesta área existe uma tenda com almofadas e uma caixa de metal com rodas (com vários livros, que vão sendo mudados de acordo com as necessidades das crianças), esta área potencia o gosto pela leitura e também a criatividade uma vez que as crianças não sabem ler e devem, através das imagens, imaginar a história; pintura, têm ao seu dispor uma tela esponjosa plastificada, de modo a facilitar a fixação das folhas onde as crianças realizam as pinturas, com pioneses e também, a facilitar a limpeza desta tela, têm ainda copos com tintas de variadas cores e cada um destes possui o seu pincel, esta área tem como objetivo que as crianças desenvolvam as suas aptidões relativas às Artes Visuais; modelagem, as crianças dispõem de plasticinas de variadas cores e de diversos moldes e ferramentas de plástico, desenvolvem a sua criatividade; quadro de giz, onde tem ao seu dispor giz de várias cores para desenvolverem o domínio da abordagem à escrita e a área das artes visuais; computador, nesta área é disponibilizado as crianças um computador portátil, acompanhado de um rato e uma coluna de som, neste estão instalados alguns jogos que permitem à criança praticar a sua coordenação, nesta área realizam também uma tabela num documento *Word*, onde colocam quem levou livros do JI para casa; costura, onde são disponibilizadas várias linhas e agulhas com ponta redonda e cartões que são utilizados para picotarem um desenho e posteriormente coser, nesta área as crianças desenvolvem aspetos relacionados com a motricidade; areia e água, nesta área é disponibilizada uma caixa com areia ou uma caixa com água (acompanhadas com materiais como tijelas de plástico e bolas de diferentes materiais), as crianças entram

em contato com diferentes texturas desenvolvendo o subdomínio das artes visuais; escrita criativa, são disponibilizadas letras e números magnéticos para colocar num quadro branco e ainda alguns cartazes com algumas palavras escritas (acompanhadas de imagens representativas dessas mesmas palavras), nesta área as crianças desenvolvem a escrita e a linguagem oral no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Cada uma destas áreas é composta com os respetivos materiais essenciais para um melhor aproveitamento das mesmas, uma vez que é essencial que as crianças sejam estimuladas através das diferentes áreas e dos diferentes materiais potenciando, assim, novos conhecimentos.

As rotinas da sala, são realizadas na parte da manhã, sendo que a distribuição das crianças pelas áreas se repete também na parte da tarde. Estas são essencialmente diárias, sendo que, por vezes, as crianças mais velhas (5/6 anos), possuem rotinas mensais e semanais, que se referem à construção de tabelas com informações relativas às faltas das crianças e ao quadro do tempo (mensal) e à distribuição de livros da sala ou da biblioteca do JI pelas crianças. As crianças são responsáveis por levar os livros para casa e por os devolver na semana seguinte, recontando a história selecionada (semanal). Semanalmente, existiam ainda rotinas como as sessões de Música, de Motricidade, Yoga, entre outras.

No início de cada dia, as crianças sentam-se em roda no tapete para iniciarem as suas rotinas diárias. Estas principiam-se marcando a presença com um “P” numa tabela de dupla entrada, onde de seguida é colocada uma música de fundo calma com o objetivo de as crianças relaxarem. De seguida, distribuem-se os responsáveis do dia pelas diferentes tarefas: o comboio, distribuição das mochilas, distribuição dos guardanapos, preenchimento dos quadros (faixa numérica, faixa com os dias da semana, escrita da data no quadro de giz e contagem das crianças presentes), responsável pelo quadro do tempo, distribuição dos cartões e, por fim, quem vai avaliar no final da sessão.

### **Caracterização do Grupo**

O grupo era constituído por 22 crianças, das quais 15 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Destas, havia 6 crianças com 3 anos, 10 crianças com 4 anos, 2 crianças

com 5 anos e 4 crianças com 6 anos. Nenhuma destas crianças possui Necessidades Educativas Especiais.

As crianças de 6 anos frequentam a escola pelo quarto ano consecutivo, as de 5 anos frequentam a escola pelo terceiro ano consecutivo, as de 4 anos pelo segundo ano consecutivo (excetuando uma criança, que frequenta a escola pela primeira vez), e as crianças de 3 anos frequentam a escola pela primeira vez.

Era um grupo heterogéneo ao nível do comportamento, devido, em grande parte, à diferença de idades. De um modo geral, era um grupo bastante ativo e sempre participativo, principalmente em atividades que não era do seu conhecimento, ou seja, atividades que não faziam parte das suas rotinas. A principal dificuldade no que diz respeito à gestão dos comportamentos foi, sem dúvida, nos momentos em que as crianças estavam dispostas em roda, ou seja, em conversas/debates com o grande grupo, uma vez que existiam alguns momentos de distração em que as crianças mais novas influenciavam as crianças mais velhas.

A nível socioeconómico existiam igualmente algumas diferenças entre os familiares das diversas crianças. Contudo, a maior parte dos pais e/ou encarregados de educação encontrava-se empregada (excetuando um caso), sobretudo no setor terciário, havendo pelo menos dois casos no setor secundário. Todos possuíam a escolaridade obrigatória, sendo que a maior parte detinha habilitações académicas no ensino secundário.

A caracterização mais pormenorizada do grupo foi realizada com o auxílio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), da Educadora Cooperante e das observações realizadas ao longo do estágio.

Ao nível da **Formação Pessoal e Social**, todas as crianças são capazes de compreender quais são as crianças que pertencem ao mesmo grupo, ou seja, estas são capazes de discernir as crianças que pertencem a uma sala distinta da delas. As crianças de 3 anos são as menos autónomas, uma vez que ainda estão em fase de adaptação pois é a primeira vez que frequentam esta escola. Pelo contrário, as crianças de 4/5/6 anos, já se encontram familiarizadas com as rotinas e o ambiente educativo proporcionado pela Educadora Cooperante (EC), facilitando a sua postura e a interação das crianças com o

próximo. Maioritariamente, todas as crianças já eram capazes de chamar um adulto quando havia algum comportamento invulgar ou quando alguma regra era infringida, tendo alguma noção de que quando as regras são desrespeitadas poderá haver uma consequência. Eram, da mesma forma, capazes de selecionar a área para a qual queriam ir, apesar de as crianças de 3 anos necessitarem de um estímulo extra. Considero que todas as crianças já estão bem integradas, sendo que é um grupo onde se auxiliam uns aos outros, tentando sempre que nenhuma criança se sinta à parte pelas suas diferenças, compreendendo que todas as diferenças podem ser contributos para a aquisição de novas aprendizagens.

Na **Área da Expressão e Comunicação**, relativamente ao **Domínio da Educação Física** a maior parte das crianças apresentava um desenvolvimento adequado à respetiva idade, são capazes de lançar e apanhar a bola, rebolar, rastejar, saltar, correr, apenas as crianças de três anos detinham algumas dificuldades em alguns movimentos (como o pé coxinho, rebolar e saltar a pés juntos). Porém, são crianças dedicadas e que com algum esforço e prática foram capazes de atingir os objetivos pretendidos. Relativamente ao desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros, todas as crianças eram capazes de realizar jogos cooperando com os colegas, demonstravam atitudes de entreaajuda em equipa e mesmo em situações de oposição.

No **Subdomínio das Artes Visuais** e da **Dança**, apenas as crianças mais velhas não mostravam dificuldades em manusear instrumentos como tesouras, pincéis, agulhas, entre outros. Pelo contrário, as crianças com idades entre os 3 e os 4 anos mostram sentir ainda grandes dificuldades, o que dificulta a execução de algumas atividades propostas. No entanto, todas as crianças são capazes de se expressar através da pintura e do desenho.

No que diz respeito ao **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** todas as crianças se sentem à vontade ao realizar as atividades propostas, uma vez que faz parte da rotina semanal das crianças. Apesar de, por vezes, algumas crianças se sentirem um pouco inibidas em realizar algumas atividades, de um modo geral, todas as crianças participam nestas sessões com entusiasmo e criatividade.



No **subdomínio da Música**, as crianças participam com empenho e dedicação nas sessões dadas pela professora de música para crianças, onde apenas as crianças mais novas apresentam algumas dificuldades ao nível do ritmo.

No **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** as crianças, por vezes, apresentam algumas dificuldades na conjugação dos verbos, aquando da verbalização. Todas são capazes de se expressar, contudo apenas as crianças mais velhas é que se conseguem expressar de um modo mais claro e com uma melhor construção frásica. Relativamente à Abordagem à Escrita, apenas as crianças dos quatro aos seis anos são capazes de escrever o seu nome, sendo que as crianças médias, por vezes, ainda apresentam algumas dificuldades em algumas regras de escrita, como iniciar a escrita da esquerda para a direita. No entanto, as crianças mais velhas permanecem num nível mais avançado, sendo que algumas já são capazes de ler algumas sílabas e fazer a junção destas, bem como, ler algumas palavras que fazem parte do seu vocabulário quotidiano.

Relativamente ao **Domínio da Matemática**, as crianças, principalmente as mais velhas, sentem-se confortáveis em verbalizar e identificar os números até 10, uma vez que isto faz parte das suas rotinas diárias, na contagem das crianças da sala. Todavia, é perceptível que a partir do numeral 10 as crianças já começam a sentir algumas dificuldades. Essa mesma dificuldade, sente-se na parte escrita dos numerais, bem como na associação desse numeral à quantidade correspondente. As crianças mais novas ainda não são capazes de verbalizar os números até 10, mas sim até 5. Porém, não detêm a capacidade de associar os números a uma quantidade nem à sua forma gráfica. As crianças com 4/5 anos ainda sentem alguma dificuldade em digitar alguns algarismos, contudo são capazes de associar o numeral à sua quantidade. Todas as crianças são capazes de preencher a tabela de dupla entrada, referente ao quadro das presenças, todavia sentem bastantes dificuldades em reconhecer as formas geométricas.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças mostravam muito interesse e entusiasmo na realização de atividades experimentais. Demonstravam sempre que desejavam adquirir novos conhecimentos, através da observação e da experimentação,

levando a que estes conhecimentos se interiorizassem de melhor forma, uma vez que a observação direta de certos acontecimentos é potenciadora de uma melhor aprendizagem.

De um modo geral, era um grupo interessado e dedicado às atividades propostas. Mantinham uma boa relação não só com a EC, mas também com todos os elementos da comunidade escolar.

### **Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

O percurso da intervenção educativa no pré-escolar iniciou-se com a PES no 1.º semestre. O JI em questão pertence à rede de escolas públicas. A PES realizou-se durante quinze semanas, sendo que três foram de observação e as outras doze de implementação, em alternância com o par pedagógico. A implementação realizava-se três dias por semana, excetuando duas semanas, cuja implementação decorreu nos cinco dias da semana.

Quanto à observação da EC, não foi possível observar as três semanas, uma vez que esta se encontrava de baixa médica. Contudo, consegui observar o método de trabalho da EC na terceira semana de observação. Nas duas primeiras semanas de observação, foi possível observar as sessões de outra educadora apesar de estas possuírem métodos de trabalho diferentes. No entanto, interagi com as crianças e consegui conhecer cada uma delas, assim como algumas das suas características individuais.

As três semanas de observação serviram, ainda, para que as crianças fossem capazes de se adaptar à presença das Educadoras Estagiárias (EE), uma vez que estas estariam a realizar as suas implementações num futuro próximo. Na terceira semana de observação, foi o momento para compreender quais as rotinas a que as crianças estavam mais adaptadas e que iríamos utilizar nas futuras intervenções.

Na primeira semana de implementação estive condicionada à comemoração do Halloween, onde foram trabalhadas as áreas do Conhecimento do Mundo (onde conheceram a origem e a história do Halloween e prepararam doce de abóbora), o Domínio da Matemática (onde foram realizadas pesagens do açúcar e da abóbora e associaram os numerais à quantidade através de imagens), a área de Expressão e Comunicação, o domínio

da Linguagem Oral (leitura de uma história), no subdomínio da Educação Física (realização de circuitos, com diversos movimentos como saltar, lançar, rastejar, rebolar, entre outros), da Expressão Dramática (dramatizar emoções/sentimentos), das Artes Visuais (realização das decorações para a feira de Natal) e da Música (representação de ritmos através de gestos e movimentos).

Na segunda semana de implementação, foi trabalhada a Reciclagem e estiveram presentes as áreas do conhecimento do mundo (onde realizaram a separação do lixo nos diferentes ecopontos, visualizaram um vídeo acerca da importância da separação do lixo e realizaram uma atividade experimental sobre o processo de decantação da água), o Domínio da Matemática (jogaram ao jogo do bingo com os numerais e as suas respectivas quantidades e as crianças mais novas associaram formas e as respectivas cores), o subdomínio da Educação Física e Educação Empreendedora.

A terceira semana de implementação, foi mais focada na Educação Empreendedora (foi dramatizada a história “A Locomotiva das Pipocas”, entre outras atividades, com o objetivo de aprenderem a transmitir o seu projeto). Com este mesmo objetivo também foi trabalhado o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais especificamente a Comunicação Oral. Predominaram ainda sessões do Subdomínio da Educação Física, Artes Visuais e Expressão Dramática. Para além destas, foi trabalhada também a área do Conhecimento do Mundo, onde as crianças exploraram diferentes objetos de diferentes materiais.

Na quarta semana de regência, o tema era o Natal e predominou o subdomínio das Artes Visuais. Nesta semana realizou-se o Mercado de Natal com o objetivo de angariar verbas para o projeto, com materiais realizados pelas crianças. Para além deste, foi também trabalhada a Área da Expressão e Comunicação (Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Educação Física, Expressão Dramática e Domínio da Matemática). A área do Conhecimento do Mundo também foi trabalhada uma vez que as crianças fizeram bolinhos de coco, para posteriormente serem vendidos no Mercado de Natal. Posto isto, e uma vez que iam realizar uma venda, foi também abordada a área de Educação Financeira (onde decidiram os preços dos materiais que estavam à venda).

A quinta semana de implementação, coincidiu com a minha semana intensiva. Nesta semana foi abordada a área da Educação Rodoviária, uma vez que o projeto das crianças era a construção de um carro e de uma pista com sinais de trânsito. Na área da Expressão e Comunicação, foi trabalhado o Domínio da Educação Física, da Matemática, o Subdomínio da Expressão Dramática, Música (onde conheceram diferentes estilos musicais e trabalharam o ritmo de cada um destes) e Artes Visuais. Para além destas áreas, também foram abordadas a área da Educação Empreendedora, dando continuidade às fases do projeto inicialmente estabelecidas, e também a área da Educação Financeira, onde ficaram a conhecer a diferença entre os euros e os cêntimos, apesar de ambas pertencerem à moeda Euro.

Na sexta semana de regência, foi abordado o tema identidade. Neste tema, foram trabalhadas as áreas de Expressão e Comunicação (através da leitura de uma história), o subdomínio das Artes Visuais e domínio da matemática (onde desenharam metade dos seus rostos, trabalhando também a simetria), o domínio da Educação Física, a área do Conhecimento do Mundo (aprenderam que existiam culturas diferentes das nossas e que havia características que nos distinguiam) e o subdomínio da Expressão Dramática e da Música.

O grupo, juntamente com a EC, está inserido em mais dois projetos: “Quanto tempo o tempo tem” e um projeto de Educação Financeira. Assim sendo, estes realizaram, auxiliados pelos encarregados de educação/pais, uma Festa de Natal e, com o auxílio da professora de música, o canto das janeiras.

O balanço que faço de todas as implementações é sem dúvida positivo, uma vez que trabalhei todas as áreas, sendo uma mais valia para o meu crescimento como futura profissional na área da educação. Apesar disto, penso que a área que foi menos trabalhada foi a área da Música, uma vez que as crianças já possuíam aulas de Música duas vezes por semana, com a professora de música para crianças.

Penso que a área em que senti maiores dificuldades foi na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente nas atividades experimentais, onde por vezes sentia dificuldade em adequar alguns conceitos a uma linguagem compreensível para o

vocabulário das crianças. Por vezes, também sentia alguma dificuldade em planificar atividades para expressão dramática, uma vez que é uma área na qual não detive muito contato ao longo da minha formação.

Relativamente à dinâmica da sala, esta foi sempre respeitada, tanto nas rotinas como nas áreas. As rotinas foram realizadas sempre com o mesmo objetivo, no entanto, por vezes alterava alguns materiais, para as crianças se sentirem mais entusiasmadas e interessadas. As áreas constituem-se como uma parte muito importante no quotidiano da criança, permitindo que a criança brinque livremente na área que deseja. Apesar disso, elas encontram-se sempre a trabalhar conteúdos específicos, uma vez que as áreas da sala eram bastante estimulantes.

Penso que as implementações foram sempre adequadas às faixas etárias das crianças, sendo que houve sempre um progresso da minha parte. Com o passar do tempo, sentia-me cada vez mais familiarizada com a metodologia de trabalho do pré-escolar e, mais especificamente, da sala e do grupo. Todavia, algumas atividades teriam de ser adaptadas se não tivesse o auxílio do par pedagógico ou da EC, já que algumas destas estavam divididas por faixas etárias, ou seja, necessitaria de mais tempo para trabalhar essas mesmas atividades.

Considero que um dos maiores desafios que senti durante a PES no contexto pré-escolar foi, sem dúvida, arranjar estratégias para captar a atenção por parte das crianças quando estas permaneciam em roda no grande grupo. Ainda assim, penso que fui capaz de aos poucos adaptar algumas estratégias e conselhos da EC, conseguindo manter a ordem no grupo.

De um modo geral, o estágio no contexto pré-escolar, foi uma mais valia para a aquisição de novas aprendizagens e de novos conhecimentos, não só a nível escolar, mas também a nível pessoal, uma vez que esta experiência serviu para crescer e aprender como futura profissional, considerando que o principal objetivo é a aprendizagem e felicidade das crianças.

## **Projeto de Empreendedorismo**

O projeto de empreendedorismo foi realizado no âmbito da Educação Empreendedora no contexto do pré-escolar. Este foi concretizado pelo grupo e pelo par pedagógico com o auxílio do manual *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos* (Fonseca et al., 2015).

Numa primeira etapa, as crianças ouviram a leitura da história *A que sabe a Lua* (Grejniec, 2003), e posteriormente foram estimulados a desenhar um sonho que eles desejavam que se realizasse. De seguida, agruparam os seus desenhos em grupos com desejos em comum. Após isto, chegaram a um consenso em que decidiram que desejavam todos ter um carro na escola para andarem no recreio.

Na fase seguinte, decidiram que o carro iria ser de madeira e compreenderam que não poderiam ser eles a construir o carro. De seguida, num debate/conversa informal, determinaram quem iam ser os colaboradores que necessitavam para a construção do seu carro.

Posteriormente, perceberam que para construir o carro necessitavam de dinheiro e, uma vez que algumas crianças tinham colocado como sonho realizar uma venda e realizar um teatro, decidiram realizar um desses sonhos para angariar as verbas necessárias para comprar os materiais indispensáveis para a construção do carro.

Assim, as crianças dirigiram-se a um estabelecimento onde conseguiram observar como funcionava uma venda e compreenderam que para realizar uma venda é necessário haver uma troca entre um produto e dinheiro. De seguida, realizaram o “Mercado de Natal”, onde conseguiram angariar o dinheiro necessário para a compra dos materiais.

Assim que o “Carro dos Sonhos” (figura 1) ficou pronto, realizámos uma festa de inauguração. Convidámos todos os colaboradores que contribuíram para este projeto, assim como todas as crianças/alunos que frequentavam este contexto. No momento de exibição do “Carro dos Sonhos”, todas as crianças ficaram entusiasmadas e surpreendidas, não esperavam que os colaboradores fossem capazes de construir um carro que superasse as suas expectativas.

Posto isto, considero que o projeto de empreendedorismo proporcionou uma grande aprendizagem, não só a mim, mas a todos os pares pedagógicos que participaram nos mais diferentes contextos. Foi a possibilidade de aplicar uma metodologia de ensino diferente, mas que tem em consideração a vontade da criança, ou seja, que dá voz à criança. Esta metodologia veio demonstrar que não é necessário seguir um método de ensino tradicional, onde por vezes este não tem em conta as necessidades das crianças. Deste modo, considero que todo o processo do projeto de empreendedorismo teve um balanço positivo na minha formação como educadora/professora.



Figura 1 - "Carro dos Sonhos"

## **Caracterização do Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Caracterização da Escola**

A escola básica onde foi realizada a PES no Ensino do 1.º CEB numa turma do 4.º ano de escolaridade, pertence ao mesmo agrupamento que o contexto do Pré-Escolar. Para além do que foi referido anteriormente, detém uma oferta formativa que se inicia desde o Pré-Escolar e se prolonga até ao Ensino Secundário, existindo três Jardins de Infância, cinco escolas básicas do 1.º CEB, uma escola básica do 2.º/3.º Ciclo e uma Escola Secundária, existindo um total de dez espaços educativos neste agrupamento.

Esta escola encontra-se bem localizada sendo este um ponto a favor uma vez que os pontos de interesse se encontram mais próximos. Por outro lado, a sua localização torna difícil o acompanhamento dos pais/ encarregados de educação do seu educando até à escola, uma vez que não existe um local para estacionar os veículos. Em redor desta instituição existem variados postos comerciais, a biblioteca municipal, o centro cultural, entre outros.

É uma escola antiga, considerada um monumento. Em 1997/1998 sofreu obras de ampliação e remodelação, assim como uma modernização das infraestruturas e do equipamento que esta atualmente possui. Em 2009, voltou a sofrer obras de conservação e foi também realizado o restauro dos 4 painéis de azulejos da escola, sendo que dois destes painéis, pertencentes à fachada principal do edifício, estão referenciados aos Descobrimentos.

Esta escola possui cerca de 150 alunos e seis salas de aula. No piso superior do edifício existem três salas de aula, uma sala de informática, duas salas de reuniões, uma sala onde se encontram materiais lúdicos, duas casas de banho e junto às salas de aula, existem duas galerias. No piso inferior, existe um hall de entrada, a enfermaria, três salas de aula, uma sala de reuniões, três casas de banho e um hall que dá saída para o recreio. Existe ainda um outro edifício que é constituído pela cantina, um ginásio, dois balneários e duas casas de banho, uma sala de apoio, onde existe essencialmente terapia da fala e um sótão, onde são guardados alguns materiais criados pelos alunos nos anos anteriores e



também alguns materiais pedagógicos. Todos os locais apresentam boa iluminação com janelas amplas, contudo, o acesso dos alunos com pouca mobilidade torna-se particularmente difícil nesta instituição, uma vez que existem poucos acessos/recursos para serem utilizados.

No espaço exterior existe o recreio com o piso em cimento amarelo, que possui apenas uma marcação antiga de um campo de futebol e de alguns jogos da 'macaca'. Possui, ainda, duas mangueiras e dois bebedouros.

No que diz respeito ao corpo docente, este é composto pela coordenadora da instituição, seis professores do 1.º Ciclo, uma professora de Inglês, uma professora de Educação Musical, uma professora das TIC's, três professores de Apoio, uma professora de atividades de enriquecimento curricular (AECs), três auxiliares e dois cozinheiros.

#### **Caracterização da sala de aulas e rotinas**

A sala de aula onde realizei a PES no 1.º Ciclo usufrui de um quadro de giz, um quadro interativo e um computador. Possui, também, diversos materiais para a expressão plástica, cacifos para todos os alunos, três janelas amplas com os respectivos estores em bom funcionamento, dois radiadores e um quadro em cortiça onde os alunos colocam os seus trabalhos em exposição. Para além deste quadro, existe um outro na galeria, mesmo ao lado da sala, onde também podem expor alguns dos seus trabalhos.

As mesas da sala estão distribuídas em grupos, mais especificamente seis grupos, sendo que o grupo que se localiza na parte de trás da sala apresenta maiores dificuldades de aprendizagem, podendo, por vezes, ser acompanhados por professores de apoio. Os restantes grupos estão distribuídos consoante as suas dificuldades e as suas relações pessoais, ou seja, em cada grupo existem alunos com dificuldades e outros com menos dificuldades, de forma a promover o auxílio entre os pares, melhorar a concentração e a participação num ambiente envolvente e colaborativo.

A turma apresenta algumas rotinas diárias/semanais, onde no início das aulas de cada disciplina, realizam alguns exercícios de revisão de matérias dadas anteriormente (por

exemplo: matemática – contas; português – exercícios gramaticais). Para além disto, também existe a rotina da distribuição de manuais/cadernos de cada área, onde os alunos que distribuem são selecionados pela Professora Estagiária (PE) ou pela Professora Cooperante (PC).

No segundo período, esta turma organizou uma venda de rifas com o prémio de um cabaz com o objetivo de angariar fundos monetários para a sua viagem de finalistas. Deste modo, mostraram o seu lado empreendedor, conquistando diferentes etapas deste projeto de realizar uma viagem e ultrapassando algumas dificuldades.

Relativamente ao horário da turma (Tabela 1), as aulas iniciavam-se todos os dias às 09:00h e terminavam, maioritariamente, às 15:30h. Na parte da manhã, existia um intervalo entre as 10:30h e as 11:00h e o intervalo de almoço entre as 12:30h e as 14:00h.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00 – 10:30	PORT	MAT	PORT	MAT	MAT
10:30 – 11:00				Atendimento	
11:00 – 12:00	PORT	PORT	Exp. Físico-Motora	PORT	ESTUDO DO MEIO
12:00 – 12:30	MÚSICA		APOIO E.		
12:30 – 14:00	<b>INTERVALO</b>				
14:00 – 14:30	MÚSICA		MAT	ESTUDO DO MEIO	APOIO E.
14:30 – 15:30	MAT	INGLÊS			Exp. Plástica
15:30 – 16:00		ATENDIMENTO			
16:00 – 17:00	EFM	TIC	EFM	INGLÊS	PROJETO

Tabela 1 – Horário da turma do 1.º CEB

Observando o horário desta turma, podemos verificar que as áreas com maior destaque são o Português e a Matemática, uma vez que é o que está previsto no Decreto-Lei n.º 176/2014 (Diário da República, 2014), comparativamente às restantes áreas.

Durante o período da PES, a área da Expressão e Educação Físico-Motora, foi trabalhada recorrendo ao bloco 8: Natação. Esta era lecionada por dois professores de natação na Piscina Municipal do Atlântico. As aulas de TIC eram lecionadas em coadjuvação com uma professora especialista na área, sendo que a turma era dividida em dois grupos, que alternavam todas as semanas. Nas AECs (Expressão e Educação Físico-Motora e Projeto), participava metade da turma. Estes alunos mostravam entusiasmo em poder participar em algo diferente do que estão habituados nas suas rotinas. A restante parte da turma não participava, ou por motivos pessoais, ou porque já estavam envolvidos em atividades extracurriculares. No que toca à carga horária do período de Apoio ao Estudo, eram trabalhados alguns conceitos em que os alunos poderiam ter sentido mais dificuldades na sua consolidação. Por vezes, também eram debatidas algumas ideias/assuntos acerca da viagem de finalistas da turma.

### **Caracterização da Turma**

A turma onde realizei a PES era composta por 24 alunos, 15 raparigas e 9 rapazes, todos no 4.º ano de escolaridade, com idades entre os 9 e os 10 anos. Existe uma aluna diagnosticada com hiperatividade e uma outra que está em fase de observação por suspeita de autismo. Apenas um aluno ingressou nesta instituição este ano letivo e todos os alunos frequentam este contexto desde o 1.º ano de escolaridade.

Era uma turma com diferentes níveis de aprendizagem, alguns alunos possuíam dificuldades em adquirir novas aprendizagens, enquanto que outros procuravam sempre saber mais.

Relativamente ao comportamento dentro da sala de aula, são alunos que se distraíam constantemente, contudo demonstraram ser alunos respeitadores quando chamados à atenção. De um modo geral, são alunos com interesse em aprender, gostam de participar nas aulas, dando exemplos e realizando questões. A principal dificuldade

sentida foi na gestão de alguns comportamentos, ou seja, quando alguns alunos demonstravam falta de educação em determinados momentos.

A turma é, de uma forma geral, heterogénea. Contudo, por vezes, alguns alunos não se sentem à vontade com a turma para realizarem questões e tirarem dúvidas, uma vez que se sentem intimidados pelas reações dos restantes colegas da turma. Apesar disto, os alunos compreendem que nem todos adquirem aprendizagens da mesma forma e com o mesmo ritmo, procurando ajudar os colegas em tudo o que conseguem. tal, ficou perceptível aquando da correção de alguns exercícios, em que a PE percebia que nem todos os alunos haviam assimilado a matéria da mesma forma, demonstrando ter dificuldades a resolver alguns exercícios. Existe, pelo menos, um aluno que demonstra bastante desinteresse pelas tarefas realizadas, uma vez que o agregado familiar deste não é português influenciando assim a falta de motivação deste.

Três alunos da turma dirigiam-se, em algumas aulas e individualmente, para uma sala com os professores de apoio, pois estes alunos apresentam dificuldades de aprendizagem em comparação com o resto da turma. Estes momentos de intervenção pelos professores, auxiliam os alunos a consolidar melhor a matéria dada anteriormente pela PE ou pela PC.

Relativamente à relação da PC com os alunos, esta demonstrava ser de união e compreensão, a professora era preocupada com todos os alunos assim como com as necessidades de cada um, procurava sempre compreender a origem dos conflitos que surgiam e enaltecia sempre as qualidades em cada um destes. Desta forma, o momento de avaliação, de uma forma geral, em todas as instituições, costuma ser um momento de grande tensão para os alunos, o que não acontecia com esta turma. Nos momentos de avaliação sentia-se tranquilidade na sala de aula. Tal acontecia devido à relação de compreensão e serenidade transmitida pela professora ao longo dos anos. Esta relação mantinha-se também com os encarregados de educação/pais dos alunos. Em conjunto, possuíamos um grupo de *Facebook* onde eram partilhadas fotografias e vídeos de algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo. Todos os encarregados de educação se

mostravam interessados na educação dos seus educandos, recorrendo sempre ao horário de atendimento para debater a situação destes em cada período.

Posto isto, todos os alunos eram assíduos e pontuais, à exceção de dois alunos que chegavam constantemente atrasados. Era uma turma com alunos interessados e que se relacionavam bem com o próximo, tentando sempre viver em harmonia com toda a instituição.

Os pais/encarregados(as) de educação encontram-se todos empregados no setor secundário e terciário, possuem todos o nível de escolaridade obrigatória, todos os pais à exceção de dois casos apenas possuem o 9.º ano de escolaridade. A nível da constituição familiar, existem pelo menos seis casos de divórcio e de custódia partilhada.

### **Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O percurso de intervenção educativa no 1.º ciclo realizou-se no 2.º semestre do ano letivo 2018/2019. Este realizou-se num período de treze semanas, três semanas de observação e dez semanas de implementação, intercalando com o par pedagógico, assim como no 1.º semestre.

Na primeira semana de implementação foram realizadas atividades nas disciplinas de Português, Matemática, Expressão Físico-Motora e Expressão Plástica. Quanto à disciplina de Português foi abordado o livro *“Pai, Querido Pai”* de Luísa Ducla Soares, uma vez que esta semana coincidiu com o Dia do Pai. Abordaram também a obra *“A Menina do Mar”* de Sophia de Mello Breyner, onde responderam a algumas questões de interpretação através de um jogo de tabuleiro, realizaram ainda a descrição de imagens, exercícios de translineação, de classes de palavras e criaram poemas rimados. Quanto à disciplina de Matemática foram abordadas as dízimas, tendo como recurso de auxílio o material *Cuisenaire*. De acordo com a temática, realizaram um jogo sobre as frações equivalentes em que cada aluno possuía um cartão com uma fração e a sua representação gráfica e deveriam encontrar as frações equivalentes às suas. Na disciplina de Expressão Físico-Motora realizaram uma aula de ginástica com dois circuitos diferentes, onde subiram e

descerem o espaldar, realizaram o salto de barreira e a roda com recurso ao banco sueco, rodaram o arco à volta do corpo, realizaram o rolamento à frente e à retaguarda no plano horizontal, saltaram à corda e realizaram posições de flexibilidade. Na disciplina de Expressão Plástica realizaram uma medalha do “Super Pai”, uma vez que esta era de madeira, tiveram oportunidade de lixar a medalha, retirando os pedaços em excesso.

Na segunda semana foram abordadas as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Financeira e Expressão Plástica. Relativamente a Português as temáticas foram os auxiliares de escrita e o texto poético, onde analisaram dois poemas “*Formiguinha Descalça*” de Matilde Rosa Araújo e “*Formigas*” de Luísa Ducla Soares. Após esta análise tiveram de construir uma quadra que completasse o poema de Matilde Rosa Araújo, para além disto ainda foram trabalhadas formas verbais. Quanto à Matemática, os alunos aprenderam a realizar uma tabela de frequências, tendo como dados os lanches do intervalo da manhã, classificando-os como saudável, mais ou menos saudável e pouco saudável. Após esta classificação preencheram a tabela com as contagens e de seguida a frequência absoluta e a frequência relativa. Relativamente à disciplina de Estudo do Meio foram abordados os Oceanos e Continentes através de trabalhos de grupo, em que cada um deveria pesquisar informações acerca de um continente e um oceano, selecionando a que considerava mais importante e colocar numa cartolina com imagens. No final cada grupo apresentava à turma o seu trabalho. Quanto à temática da Educação Financeira, foram realizadas atividades com o objetivo de os alunos compreenderem a diferença entre supérfluo e o necessário, assim como distinguir as ações de “necessitar e querer” e ainda identificaram possíveis situações inesperadas que podem afetar o rendimento familiar. Estas temáticas foram abordadas através de histórias e de um jogo. Através da Educação Financeira e de todos os temas trabalhados foi ainda possível interligar estes com a Expressão Plástica, criando um “Coelhinho Mealheiro”, com recurso a frascos de vidro, tintas e materiais para decoração do frasco.

Na terceira semana de implementação foram realizadas atividades nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Em Português abordamos as lendas, através de uma lenda da cidade de Viana do Castelo e as preposições através de atividades interativas e realização de palavras cruzadas em modo de consolidação das aprendizagens

adquiridas. Na disciplina de Matemática, iniciamos as áreas, onde começaram por compreender o conceito desta e posteriormente visualizaram um metro quadrado e quantos decímetros e centímetros quadrados é que precisavam para preencher um metro quadrado, realizando algumas equivalências. Em Estudo do Meio foram realizadas atividades acerca da densidade populacional, dos aglomerados populacionais e as capitais do distrito, através de atividades no quadro interativo e vídeos.

Na quarta semana de implementação foram realizadas atividades nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Na disciplina de Português foi lecionado o texto instrucional, juntamente com o modo imperativo dos verbos, onde os alunos analisaram uma receita e ainda construíram um *tangram* através de um texto instrucional. Para além disto, voltaram a relembrar a estrutura da carta. Relativamente à Matemática continuaram a abordar as áreas, onde aprenderam a calcular a área do quadrado e do retângulo e consolidaram através da resolução de problemas. Quanto à disciplina de Estudo do Meio realizaram atividades experimentais acerca da eletricidade, onde conseguiram criar circuitos fechados e acender a lâmpada, e também, verificaram quais os materiais bons condutores de corrente elétrica.

Na quinta semana de implementação foram trabalhadas as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Quanto a Português, realizaram atividades acerca do anúncio publicitário, onde foram capazes de analisar alguns anúncios em formato papel e em vídeo, e abordaram a obra “O Pássaro da Alma” de Michal Snunit onde posteriormente tiveram de revelar dois sentimentos que sentem quando estão na escola, justificando. Relativamente à Matemática foram realizadas atividades acerca do volume onde os alunos aprenderam o conceito de volume e ainda a calcular o volume do cubo e do paralelepípedo, foi também realizado a ficha de avaliação de matemática, sendo que ao longo da semana foram feitas revisões acerca da matéria abordada durante o 3.º período através de exercícios. Em Estudo do Meio foram realizadas atividades e questões acerca das suas práticas de ecologia, onde posteriormente os alunos calcularam as suas pegadas ecológicas e revelaram que atitudes poderiam alterar para reduzirem as suas pegadas ecológicas, para além disto identificaram os diferentes tipos de poluição e as suas consequências, relembraram ainda a política dos 3 R's e a sua importância.

Após estas semanas de intervenção, o balanço que faço deste percurso é positivo. Fui capaz de ultrapassar as minhas dificuldades com esforço e dedicação. Apesar de não ter trabalhado todas as áreas uma vez que já eram lecionadas por outros professores, senti que me esforcei para interligar as diversas disciplinas, contudo gostaria de ter tido mais oportunidades para trabalhar e melhorar cada vez mais em Educação Físico Motora. Porém, tal não foi possível, uma vez que estes já detinham aulas de natação uma vez por semana e eu e a minha colega de estágio tínhamos de cumprir as planificações estipuladas pela PC.

Penso que a disciplina que senti maiores dificuldades a lecionar foi em Matemática. Sinto que apesar de ter o conhecimento dos conteúdos torna-se difícil transmitir esses conhecimentos para os alunos de forma a que estes compreendam. Porém, considero que ao longo das semanas de implementação fui progredindo.

Relativamente à dinâmica da sala de aula, esta transmitia serenidade. A disposição das mesas era em grupos, o que revela que os alunos necessitavam de possuir maiores níveis de concentração. Apesar disto, esta disposição também pode ser um desafio, uma vez que irão existir mais momentos de distração.

Penso que um dos maiores desafios nesta intervenção do 1.º CEB foi gerir a turma, uma vez que a PC não possuía uma estratégia específica para gerir os comportamentos dos alunos, o que dificultou um pouco a minha implementação. Contudo, penso que fui capaz de contornar a situação criando estratégias por vezes também usadas no contexto do Pré-Escolar.

Apesar disto, considero que ao longo de todo o percurso fui capaz de melhorar os meus pontos menos positivos, como a insegurança. Penso que foi uma experiência positiva, em que a PC foi sem dúvida uma mais valia, uma vez que me auxiliou em todas as minhas dificuldades, de modo a ajudar-me a progredir como futura profissional.



## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

## CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Segundo o Ministério de Educação (2018), a Organização Curricular e Programas de Expressão e Educação Físico-Motora, assim como das outras áreas, não foi criado apenas para auxiliar os docentes na organização das suas aulas, através da existência de um fio condutor, ano após ano, mas também com o objetivo de os alunos desenvolverem uma maior literacia motora.

Apesar de a Expressão e Educação Físico-Motora se constituir como veículo fundamental para a aprendizagem dos alunos e da mesma estar preconizada curricularmente, esta apenas dispõe de uma carga horária de três horas semanais repartidas com as Expressões Artísticas, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014 (Diário da República, 2014). Perante este cenário, é de salientar que a atividade motora dos alunos não se deve apenas basear nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Deste modo, as instituições devem apostar na melhoria dos espaços do recreio pois:

“Devido às suas características os recreios são um momento e um local de oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, perceptível pelas suas ações no espaço e com os pares.” (Condessa & Santos, 2015, p. 7)

Os recreios escolares devem estar organizados e equipados de forma a potenciar o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, de forma a que estas sejam capazes de progredir em todas as faixas etárias.

Durante o recreio, as crianças podem usufruir de maior interação social entre elas, sendo que este deve ser aproveitado da melhor forma, com jogos e brincadeiras. “É mais ou menos consensual que toda a sociedade assume o jogo e a brincadeira como parte inseparável do mundo infantil, reconhecendo o seu grande e indispensável valor como forma de desenvolvimento cognitivo, social e cultural no ser criança” (Silveira & Cunha, 2014, p. 52). Da mesma forma, Rambert (1945, p. 16) afirma que “Jogando, a criança revela-se em toda a sua frescura, em toda a sua espontaneidade. Jogando não sabe esconder nada dos sentimentos que a animam.” Assim, o jogo torna-se uma ferramenta importante para a criança se tornar menos inibida perante situações sociais e de grande grupo. Numa situação de jogo, a criança abstrai-se um pouco do mundo que a rodeia, age de forma mais

natural sem se preocupar tanto com o que os outros vão pensar, mas para tal acontecer, implica que a escola e os responsáveis pela instituição tenham em conta que é necessário intervir de forma a que as crianças possam tirar partido dos tempos livres durante o período escolar. Deste modo e

“assumindo que a escola tem um papel central na vida dos mais novos, uma vez que o tempo passado neste contexto é cada vez maior, torna-se possível considerar que, perante este cenário social os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contato com a natureza, contrariando hábitos sedentários” (Bento, 2015, p. 132).

Observando o espaço do recreio da instituição onde foi realizada a PES, é possível verificar que este é um espaço pouco amplo e mal aproveitado. Aqui, os materiais existentes para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora não podem ser utilizados no recreio, exceto, quando a assistente operacional assim o permite. Durante o período de observação da referida PES, as crianças apenas tiveram recurso a uma bola, apesar de existirem variados materiais dentro desta instituição que apenas foram utilizados durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Todavia, poder-se-ia tirar um maior proveito do material existente durante o período destinado ao recreio escolar, uma vez que se compreende que o recreio também está inserido numa parte fundamental da educação das crianças.

A melhoria do espaço exterior do recreio desta instituição revelou-se como uma necessidade prioritária e fundamental para os alunos que o frequentam, tendo como principal objetivo promover a atividade física e brincadeiras livres dos alunos, de forma a que estes possam usufruir de uma maior interação entre os pares e/ou grupos, conduzindo, assim, ao desenvolvimento de uma literacia motora sólida e a uma maior concentração na sala de aula.

Em suma, é possível verificar que o tempo que as crianças passam no recreio é essencial e benéfico para o seu processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **A criança e a atividade lúdico-motora: a brincar também se aprende**

Segundo Silveira e Cunha (2014) a criança deve ter oportunidade de vivenciar a atividade lúdica, pois podemos considerar que esta é indispensável para que a criança “desenvolva o processo cultural, interacional e simbólico em toda a sua complexidade” (p. 47).

De acordo com Dallabona e Mendes (2004, p. 107) “a infância é a idade das brincadeiras”. Os referidos autores acreditam que através das brincadeiras, a criança concretiza os “seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade” (Dallabona & Mendes, 2004, p. 107). Brincar permite que as crianças reflitam sobre a forma como ordenam, desorganizam, destroem e reconstruem o mundo. Desta forma, é através das brincadeiras das crianças que estas realizam uma ligação com a vida real, mas exercitam, simultaneamente, o seu processo criativo.

Costa (2014, p. 73) afirma que “brincar é vital para o desenvolvimento da criança” pois, quando a criança está a brincar aprende de uma forma natural, com atividades que são do seu agrado, logo que proporcionam maior atenção por parte desta. Através das brincadeiras, a criança adquire conhecimentos de forma cativante e prazerosa. Por esta ordem de ideias, brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, auxiliando a criança “na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais” (Neto, 2009, p. 20).

Num trabalho levado a cabo por Rothleim e Brett (1984) acerca das ideias associadas ao brincar manifestadas pelos pais, pelos educadores e pelas crianças, apurou-se que havia alguma concordância entre estes, contudo os pais associavam o brincar a algo agradável e divertido enquanto que os educadores deram maior relevância ao facto de brincar ser um fator crucial no desenvolvimento social e cognitivo.

Ainda dentro desta temática, o ato de brincar torna-se muito importante também no processo de socialização e autodomínio emocional e ainda na imaginação e criatividade da criança. Segundo Pedro (2005, p. 14) “brincar é fundamental, pois permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades”. Desta forma, é possível verificar que brincar pode suscitar na criança diversos benefícios, tornando possível que a criança seja cada vez mais autónoma, sendo capaz de resolver futuros problemas que surjam na sua vida, sendo que ao longo dos anos a resolução destes será cada vez mais refletida e aprimorada.

No entanto, apesar de todos os benefícios que o ato de brincar transmite às crianças, estas devem ser estimuladas com esse propósito pelo educador de infância ou professor. À medida que as crianças vão crescendo, vão necessitando de jogos/brincadeiras e materiais/objetos diferentes, de forma a serem estimuladas de acordo com as suas necessidades e potencialidades. Luz (2016, p. 23) refere que por parte do educador de infância/professor “deve haver estudo, planeamento, observação e organização, no fundo ter um papel ativo naquilo que está a implementar, ajudando e estimulando o aluno, orientando o seu pensamento e, deste modo, ajudando-o a construir aprendizagem.”

Partindo das afirmações destes autores, conseguimos compreender que a atividade lúdica é uma mais valia na aquisição de novas aprendizagens das crianças, suscita o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas abordagens e processos de resolução face aos mesmos jogos. Por exemplo, as crianças não brincam sempre da mesma forma, necessitam sempre de novos estímulos, mesmo que sejam criados por elas. De acordo com Dias (2005, p. 125) “a atividade lúdica é uma atividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância”, ou seja, a criança quando brinca vai construindo as suas próprias atividades lúdicas, é capaz de criar conteúdos de acordo com o que observa na vida real no seu quotidiano. Apesar de esta por vezes criar as suas próprias brincadeiras e jogos, por vezes necessita de estímulos intencionais e direcionados pelo educador/professor/pais. Só através desses estímulos, em casa ou na escola, a criança vai ser capaz de fortalecer o seu desenvolvimento. É de salientar que as necessidades das crianças vão evoluindo de acordo com a faixa etária, sendo que os primeiros anos de vida

são considerados muito importantes, uma vez que é nestas idades que as crianças absorvem uma maior quantidade de informação em menos tempo.

## O recreio enquanto espaço educativo

### Importância do recreio no desenvolvimento integral da criança

Para Barreiros (2016, p. 6), desenvolvimento motor é “o conjunto das alterações comportamentais, dos movimentos, incluindo as alterações que suportam a mudança comportamental”, ou seja, durante este processo de desenvolvimento motor vão existindo algumas modificações a nível de crescimento e de movimentos que a criança deve ser capaz de realizar, sendo que “o desenvolvimento motor é muito dependente de fatores maturacionais e de aprendizagem” (Barreiros, 2016, p. 5).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 6) “O desenvolvimento motor é um processo contínuo que se inicia desde a concepção até à morte”. Estes autores apresentam ainda as diferentes fases do desenvolvimento motor das crianças, tal como se pode verificar na seguinte figura:

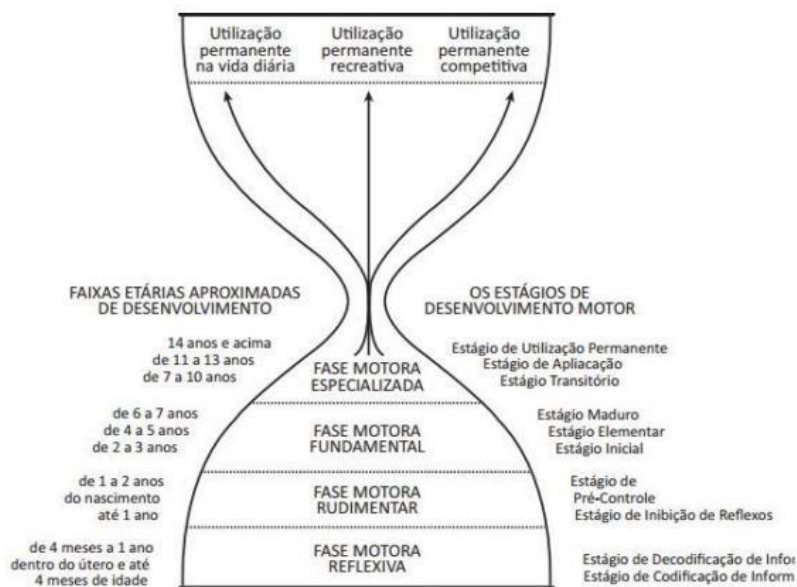


Figura 2 - As fases do desenvolvimento motor (Gallahue & Ozmun, 2003)

De forma sucinta, e de acordo com os autores referidos, podemos descrever cada fase da seguinte forma:

- Fase motora reflexiva (vida intrauterina até 1 ano de idade): “Os reflexos são movimentos involuntários, controlados subcorticalmente, que formam a base para as fases do desenvolvimento motor” (Gallahue & Ozmun, 2003, p. 99).
- Fase motora rudimentar (do nascimento até 2 anos de idade): “As habilidades motoras rudimentares do bebê representam as formas básicas de movimento voluntário que são necessárias para a sobrevivência. Elas envolvem movimentos estabilizadores, como obter controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco; as tarefas manipulativas de alcançar, agarrar e soltar; e os movimentos locomotores de arrastar-se, engatinhar e caminhar.” (Gallahue & Ozmun, 2003, p. 102)
- Fase motora fundamental (de 2 anos a 7 anos de idade): “Os padrões de movimento fundamentais são padrões observáveis básicos de comportamento. Atividades locomotoras (correr e saltar), manipulativas (atirar, apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância.” (Gallahue & Ozmun, 2003, p. 103)
- Fase motora especializada (de 7 anos a 14 e acima): “Esse é o período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para uso em situações crescentemente exigentes.” (Gallahue & Ozmun, 2003, p. 105)

Gallahue e Ozmun (citado por Oliveira, 2002, p. 42) afirmam que as crianças necessitam de diversas oportunidades onde se possam movimentar, com alguma instrução, diariamente para assim melhorarem as suas capacidades motoras. As crianças necessitam de vários estímulos ao longo da sua vida, sem esses estímulos o seu desenvolvimento pode não cumprir os requisitos que são fundamentais para o seu quotidiano. Esses estímulos devem ser colocados em prática na instituição que estes frequentam, não só nas aulas de expressão e educação físico-motora, mas também nos

espaços de recreio interior e exterior de forma livre e espontânea, mas concedendo-lhes acesso a diferentes dispositivos para que os possam explorar e incorporar nas mais diferentes brincadeiras.

O recreio constitui-se, então, como uma oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. É neste espaço de tempo que têm a oportunidade para realizar jogos/brincadeiras do seu agrado, afastando-se dos períodos de aulas. Assim, “os recreios escolares, constituem-se como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos” (Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p. 271). Também Pereira e Carvalho (2008, p. 113) mencionam que “a forma como as crianças passam o tempo livre é determinante no aumento da obesidade infantil. O tempo que as crianças passam a ver televisão e a jogar jogos eletrônicos são fatores determinantes da obesidade, assim como os locais que as crianças utilizam.” Assim, se os espaços do recreio onde as crianças ocupam o seu tempo livre não possuírem estímulos como jogos ou materiais apropriados, haverá uma maior probabilidade de estas não desenvolverem nenhuma prática desportiva, originando assim sedentarismo e, conseqüentemente, obesidade.

No entanto, a obesidade e o sedentarismo não são a única consequência da falta de movimento, pois “quando há *deficit* de movimento, coordenação de movimento, mesmo em situações da vida social isso constitui-se como uma desvantagem importante para o indivíduo” (Matos, 1991, p. 28). Posto isto, a falta de movimento e coordenação pode afetar o indivíduo não só nas aulas de expressão e educação físico-motora, mas também na vida social, ou seja, mais tarde o indivíduo poderá vir a sentir as consequências em algumas situações do seu quotidiano por falta de movimento na sua infância. O indivíduo necessita, desde os primeiros anos de vida, de variados estímulos não só em casa, mas também na escola. Na escola, e uma vez que o horário destinado às aulas de expressão e educação físico-motora é cada vez menor, o recreio torna-se o espaço mais indicado para criar jogos ou materiais que incentivem os alunos a aumentar a sua atividade motora. Contudo, e apesar de todas as vantagens que o recreio proporciona, ainda existem aspetos a melhorar e segundo Bento (2015, p. 131) “no contexto português, os espaços de jogo e recreio parecem ser pouco investidos, verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos”.



Segundo Wilson (2012, p. 19) “as crianças precisam de espaços para brincar que tenham sido projetados a pensar nas suas necessidades e interesses”. Assim, se os espaços do recreio, por exemplo, não estiverem equipados de forma a estimular os interesses e necessidades da criança, estas não estarão em constante movimento podendo este fator estar relacionado com um mau desenvolvimento motor, cognitivo e social desta.

Assim, “os espaços de movimento e de jogo são essenciais para uma estruturação correta da motricidade. O jogo traduz, por intermédio do Corpo da Criança, as características do espaço percebido. O prazer do jogo é conquistado pelas condições de ação possíveis no espaço” (Neto, 1995, pp. 124-125). De acordo com o espaço destinado ao jogo, as crianças irão realizar os movimentos que forem possíveis, ou seja, se o espaço for demasiado pequeno as crianças terão dificuldade em, por exemplo, correr livremente.

No entanto, devemos ter em conta que os espaços lúdicos do recreio são usufruídos por crianças em diferentes faixas etárias e, segundo Neto, Azevedo e Kooij (1997, p. 108), “cada criança é uma mentalidade única, pois cada ser evolui num tempo e espaço concreto, isto é: tem um nível de desenvolvimento particular de acordo com as suas experiências próprias e em grupo”. Assim, há que considerar que todos os espaços do recreio devem possuir jogos/materiais que possam ser utilizados por todas as crianças, pois estas encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento e necessitam de estímulos adequados à sua faixa etária.

Neto (1995, p. 131) refere que “as oportunidades de espaço para brincar são cada vez mais limitadas, esmagando progressivamente a autoexpressão e promovendo modelos de controlo e direção, segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados”, ou seja, nas áreas de brincadeira as crianças são cada vez mais controladas, onde não estão à vontade para realizarem brincadeiras que estimulem a sua imaginação e criatividade. Por outro lado, segundo Neto, Pereira e Smith (1997, p. 242) recreios sem vigilância também podem ser prejudiciais ao comportamento social das crianças nas relações com o próximo, uma vez que podem gerar *bullying* entre os pares, tanto físico como verbal. Desta forma, podemos observar o seguinte esquema que visa a súmula do anteriormente descrito:

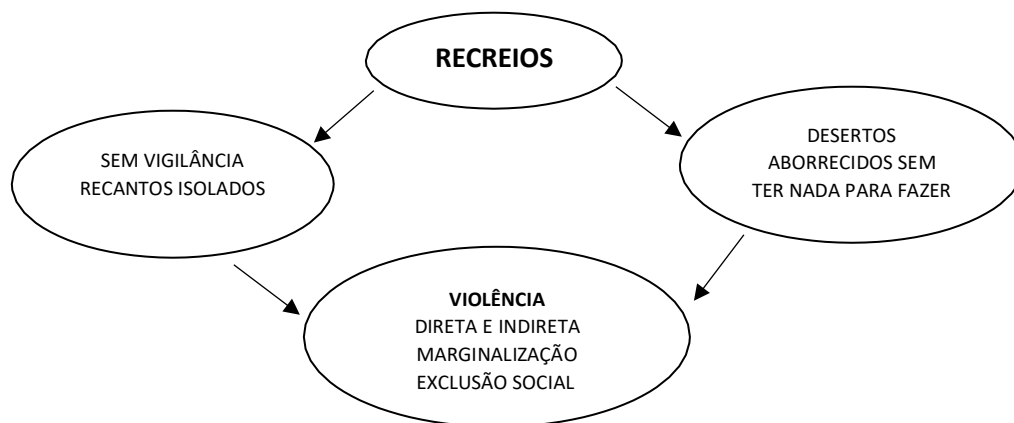


Figura 3 - "Os recreios e o bullying na escola." (Neto, Pereira & Smith, 1997, p. 242)

Seguindo esta sequência de ideias, compreendemos que os espaços do recreio devem possuir supervisão, mas que esta não deverá assumir um caráter castrador e sim potenciador e incentivador na procura autónoma por parte das crianças das brincadeiras mais adequadas e prazerosas para si.

Segundo Fedrizzi (1997) o recreio escolar deve presentear espaços e oportunidades para distintos tipos de brincadeiras, proporcionando assim às crianças diferentes momentos de atividade física. Palma, Camargo e Pontes (2012, p. 427) afirmam que "há indícios suficientes, constatados pelos resultados de inúmeras investigações, de que a participação das crianças em programas regulares e estruturados de atividade física, em que sejam estimulados os seus potenciais motores, tem efeitos bastante positivos sobre o seu desenvolvimento". Segundo estes autores, a atividade física regular e vigiada por um profissional, trará um grande contributo para o desenvolvimento motor das crianças, garantindo que estas sejam capazes de atingir as fases de desenvolvimento motor na faixa etária ideal.

Concluindo, é possível verificar que o espaço do recreio tem bastante relevância para o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, preparando-a para situações da vida real que poderão torná-la mais independente. A criança que vivencie um espaço de recreio com diversos recursos e brincadeiras também será menos sedentária, praticando uma maior diversidade de movimentos e possuirá maior capacidade física e literacia motora.

## **Componentes que um recreio deve integrar**

Segundo Wilson (2012, p. 19) “nos recreios onde o equipamento é a única opção para brincar, as crianças tendem a tornar-se agressivas e aborrecidas, e raramente se envolvem em brincadeiras criativas ou cooperativas”. Desta forma, não significa que o espaço do recreio não deva possuir materiais, contudo deve haver espaço para a criança brincar livremente trabalhando a sua imaginação.

Neto (1995, p. 122) afirma que “interessa criar zonas de atividades organizadas e por outro lado zonas de atividades livres, a fim de possibilitar o espírito de iniciativa, sentido criador e imaginativo de personalidade infantil”. Assim, as intervenções no espaço do recreio que sejam implementadas devem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças, uma vez que estas devem ter a possibilidade de selecionar o que pretendem executar no seu tempo livre, sendo capazes de desenvolver o seu lado mais criativo. Neste seguimento de ideias, Neto (1995, p. 124) sugere a conceção das seguintes áreas de atividade:

1. “Zona de espaço livre – permitindo os movimentos globais e utilização de materiais portáteis para os diversos jogos infantis de pequena ou grande organização.
2. Zona de aparelhos fixos – considerada como a área “clássica” e caracterizada pela implementação de aparelhos de diversas formas e tamanhos permitindo o desenvolvimento das habilidades motoras de base (equilíbrio, balanço, trepar, suspender, rodar, voltas, etc.) e a sua combinação motora (coordenações elementares).
3. Zona “Selvagem” – ligada essencialmente à aventura infantil. Área arborizada com certa vegetação e organizada de forma dispersa por diversos contrastes (cabanas, areia, terra, etc.)
  - 3.1. Seriam também utilizados materiais diversos (madeiras, ferramentas, objetos abandonados, caixas, pneus, etc.) facilitando a possibilidade de a criança agir sobre as coisas, transformando-as de acordo com a imaginação individual ou do grupo.

4. Zona de ateliers – como espaço mais objetivo e organizado (salas abertas), estes locais teriam como finalidade o desenvolvimento das capacidades expressivas por conjugação das atividades manipulatórias.

- 4.1. Atelier de artes plásticas;

- 4.2. Atelier de trabalho oficial;

- 4.3. Atelier de expressão corporal;”

Apesar de as áreas de atividade referidas anteriormente por Neto (1995) potenciarem o desenvolvimento da criança a vários níveis, nem sempre será possível em todas as instituições criar estas áreas de atividade devido aos espaços, à supervisão, à antiguidade, aos financiamentos, entre outros fatores. Desta forma, devemos ter em conta pelo menos algumas das áreas, adaptando as que forem possíveis ao espaço existente, à cultura escolar vigente e ao regulamento interno de cada escola.

Sager et. al, (2003, p. 206) afirmam que “a qualidade do pátio depende da quantidade de brincadeira que ele proporciona”, sendo que um espaço de recreio onde não existem recursos para as crianças brincarem pode colocar entraves ao seu desenvolvimento. Posto isto, deve-se criar um recreio que seja do interesse da criança, proporcionando-lhe atividades em que esta possa brincar livremente no seu tempo de recreio. Contudo, segundo Sager et. al, (2003, p. 206) “os pátios nunca estão prontos e acabados, devendo ser constantemente modificados para atender rapidamente às necessidades da criança”, ou seja, apesar de alguns espaços de recreio possuírem qualidade num determinado momento, tal não significa que este irá corresponder às expectativas de todas as crianças e às suas necessidades. Desta forma, e atendendo ao facto de todas as crianças serem diferentes, devemos criar situações de brincadeira e de jogo que se adaptem a todas as faixas etárias, tendo em conta a evolução do tempo como um fator de mudança.

Assim sendo, o recreio deve possuir todos os espaços possíveis de acordo com as necessidades de cada faixa etária das crianças. Deve existir uma diversidade de zonas para que as crianças tenham a possibilidade de utilizar o espaço que é do seu interesse naquele momento de liberdade. O recreio não será um bom espaço para o desenvolvimento

cognitivo e social da criança se não tiver em consideração as suas necessidades e interesses.

### **Síntese de alguns estudos empíricos**

Neto (1995) realizou um estudo com o intuito de identificar as práticas preferidas das crianças e se as que realizam prioritariamente são coincidentes, e se o meio rural e urbano e o nível de ensino (Pré-Escolar e 1.º CEB) têm alguma influência nas suas preferências. Assim, chegou à conclusão que aquilo que as crianças preferem e o que realizam prioritariamente não coincide. Relativamente ao meio urbano e rural e ao nível de ensino, observou-se que a maior parte das crianças não realiza as atividades que consideram da sua preferência como prioridade. No entanto, as crianças do Jardim de Infância tiveram uma percentagem de coincidência mais elevada, tanto no meio rural como urbano, do que as crianças do 1.º CEB.

Stratton e Mullan (2005) levaram a cabo um estudo com o intuito de perceber se através de marcas coloridas no recreio poderiam aumentar a atividade física das crianças. Concluíram que através das marcações no chão do recreio, se verificou um aumento significativo na prática de atividade física, sendo este um método de baixo custo, o que poderá auxiliar na criação de mais espaços do recreio com marcações coloridas.

Martins, Pereira e Almeida (2016) efetuaram um estudo com o objetivo de investigar as características do espaço de recreio de escolas situadas na área de Lisboa. Concluíram que estes espaços no geral se encontravam em bom estado, no entanto quatro escolas possuíam equipamentos muito danificados devido ao tempo de existência, destacando os que são destinados à prática desportiva. Outras três escolas possuíam o piso com muitos desnivelamentos devido à repavimentação em alguns locais e duas escolas também possuíam irregularidades no piso devido à presença de raízes de árvores. Assim, conseguimos compreender que estas instituições de ensino não possuem a atenção necessária para com estes espaços, no sentido de as crianças retirarem o melhor proveito do recreio.

Através destes autores e dos seus estudos, somos capazes de compreender a necessidade e importância de se investir nos espaços lúdicos do recreio. Este espaço é de extrema importância para o desenvolvimento motor da criança, pois são espaços onde a criança deve realizar uma diversidade e variedade de movimentos e jogos, impactando simultaneamente o seu desenvolvimento cognitivo e social.

## **METODOLOGIA**

Este capítulo tem como finalidade demonstrar os procedimentos metodológicos utilizados ao longo deste projeto, sendo que nele está inserida a caracterização do estudo e da amostra, a descrição do projeto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados, o protocolo de observação e os procedimentos estatísticos utilizados aquando da análise dos dados recolhidos.

### **Opções de carácter metodológico**

#### **Caracterização do estudo**

Este estudo quantitativo de natureza comparativa e descritiva procura comparar e descrever diferentes formas de organização, o envolvimento social, o tipo de atividade e a atividade motora geral relativas às brincadeiras das crianças antes e após a intervenção no espaço exterior do recreio escolar.

Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 196) a investigação quantitativa tem como objetivo “fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”. Duarte (2009, p. 6) refere que o investigador deve partir “do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores” e que deve ser realizado um estudo prévio antes de se iniciar a investigação. Nesta sequência de ideias, Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 14) também referem que “no caso da maioria dos estudos quantitativos, o processo aplica-se de forma sequencial: começa com uma ideia que vai sendo refinada e, uma vez delimitada, os objetivos e questões da pesquisa são estabelecidos, a literatura é revisada e um marco ou perspetiva teórica é construído.” Estes autores defendem que num estudo quantitativo é essencial que haja uma estrutura que deve ser seguida para que os resultados sejam os esperados.

Segundo Danhke (1989) citado por Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 101) “Os estudos descritivos procuram especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta à análise”.

Este estudo, que decorreu numa escola do 1.º CEB da rede pública pertencente ao concelho de Viana do Castelo, pretende especificar as diferentes formas de organização,

de envolvimento social, tipos de atividade e a atividade motora geral, como os movimentos de manipulação, locomoção e postural, associados às brincadeiras em contexto de recreio por parte das crianças.

### **Caracterização da amostra**

Numa primeira fase desta investigação no recreio exterior da escola, participaram 24 crianças do 4.º ano de escolaridade, dos quais 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Posteriormente, numa fase de observações do recreio em atividades livres, foram observadas 32 crianças do 1.º até ao 4.º ano de escolaridade, dos 6 aos 10 anos de idade, 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino para cada ano. Todos os participantes estavam inscritos no mesmo estabelecimento de ensino no ano letivo de 2018/2019. As observações foram realizadas através da seguinte divisão:

<b>Ano Escolar</b> <b>Género</b>	<b>1.º ano</b>	<b>2.º ano</b>	<b>3.º ano</b>	<b>4.º ano</b>	<b>Total</b>
<b>Feminino</b>	4	4	4	4	16
<b>Masculino</b>	4	4	4	4	16
<b>Total</b>	8	8	8	8	<b>32</b>

*Tabela 2 – Valores totais da amostra*

Para cada ano de escolaridade, foram observadas quatro crianças (2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), antes e depois da intervenção no recreio.

Esta amostra foi selecionada de modo a abranger todas as faixas etárias, uma vez que estas possuem níveis de desenvolvimento motor distinto.



## **Instrumentos de recolha de dados**

Para este estudo foram realizadas observações das crianças no recreio com enfoque nas suas brincadeiras, antes e depois da intervenção, de modo a comparar e descrever os seus comportamentos motores e sociais, com o auxílio de uma câmara de vídeo. Foi realizada, ainda, uma entrevista de uma pergunta antes e após a intervenção: “A que gostas mais de brincar no recreio?”. A entrevista é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Apesar do entrevistado possuir um papel importante na entrevista, o entrevistador é igualmente importante, uma vez que deve proporcionar um momento agradável e confortável para o entrevistado. Selltiz (1987, p. 644) afirma que “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”. Considero que esta questão foi essencial para compreender se as marcações novas no recreio alteraram as práticas das crianças, percebendo que grande parte destas modificaram os seus gostos para os novos jogos, demonstrando assim que por vezes é necessário criar incentivos para que as crianças tenham novas vivências.

Para além disto, desenharam também o recreio exterior antes e após a intervenção, onde são notórias as diferenças (anexo 1). Os seus desenhos tiveram como objetivo demonstrar as perceções das crianças relativamente ao seu recreio escolar, principalmente antes da intervenção.

## **Protocolo de observação**

Para o protocolo de observação foram utilizadas as categorias e subcategorias fundamentadas por McGrew (1972), Gallahue (1993), Oliveira (2002), Sager et. al, (2003) e Brito (2005). A observação foi realizada a nível social e motor. Passamos a descrever os elementos que incorporam a ficha de observação utilizada:

### **Sistemas de Observação do Comportamento Social**

De seguida, apresentamos as categorias constituintes do sistema de observação do comportamento social, pelas quais nos orientamos para a recolha de dados deste estudo.

**Envolvimento Físico** (uma vez que a intervenção ia ser realizada no espaço exterior da escola, as observações foram todas no recreio exterior)

#### **Formas de Organização:**

Individual	Pares	Pequeno Grupo	Grande Grupo
------------	-------	---------------	--------------

#### **Envolvimento Social:**

Agressão: Contato Físico	Conversar	Desinteressado
Cooperação	Solitário	Observação
Outros		

### **Sistemas de Observação do Comportamento Motor**

De seguida, apresentamos as categorias constituintes do sistema de observação do comportamento motor, pelas quais nos orientamos para a recolha de dados deste estudo.

**Tipo de atividade:**

<b>Jogos Simbólicos</b>	<b>Jogos Tradicionais</b>	<b>Jogos de Mesa</b>	<b>Atividade Variada</b>
(Jogos em que fingem ser outras personagens, como por exemplo, Cabeleireiros, Polícias, etc.)	(Jogos lúdicos que passam de geração em geração e que se adaptam conforme os praticantes, como por exemplo, saltar à corda, salto em comprimento, macaquinho de chinês, etc.)	(Jogo com cartas, damas, batalha naval, etc.)	- Corrida e Perseguição (exemplos: futebol e apanhadinhas) - Dançar - Passear - Sem atividade

**Atividade Motora Geral:**

<b>Manipulação</b>	<b>Locomoção</b>	<b>Postural</b>
Agarrar Lançar Atirar Movimentos Alternados de Braços e Mãos	Subir Descer Andar Marchar Correr Saltar Saltitar Dançar	Curvar Agachar Cair Deitar Ajoelhar Sentar De Pé

Antes da observação, recorrendo à câmara de filmar, foram realizadas observações sem qualquer material de modo a que as crianças se habituassem à presença da investigadora no recreio. Durante as observações com a câmara, foram filmadas oito crianças de cada faixa etária, das quais duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Cada uma foi filmada durante 3 minutos, sendo que devido ao posicionamento da câmara

era possível observar mais que uma faixa etária durante esses 3 minutos. No entanto, para assegurar 3 minutos de filmagem para observação, foram realizados vídeos com duração total de 9 a 10 minutos. Assim que acabassem os 9/10 minutos, a câmara era novamente posicionada noutra direção, tentando captar todos os tipos de atividade. Este procedimento foi realizado antes e após a intervenção e foi registado nas fichas de observação (anexo 2).

### **Descrição do projeto de intervenção**

Para dar início a este projeto de intervenção foi necessário realizar um pedido de autorização à Câmara Municipal de Viana do Castelo (anexo 3), ao diretor do agrupamento (anexo 4) e à coordenadora da escola (anexo 5) em que este projeto foi desenvolvido. Posteriormente, foram entregues aos encarregados de educação dos alunos as autorizações (anexo 6) para a recolha de imagem (fotografia e vídeo), facilitando o desenvolvimento do projeto.

O projeto de melhoria do espaço exterior do recreio decorreu durante o período da PES II, todavia teve de se prolongar sendo que efetivamente decorreu entre 18 de fevereiro e 7 de junho de 2019. Durante este projeto houve diferentes fases como podemos observar na tabela 3 que se encontra na página 62. Inicialmente, após a autorização de todas as identidades necessárias, tais como a Câmara Municipal de Viana do Castelo, o Diretor do Agrupamento e a Coordenadora da escola, foi pedido aos alunos que representassem o recreio exterior num desenho.

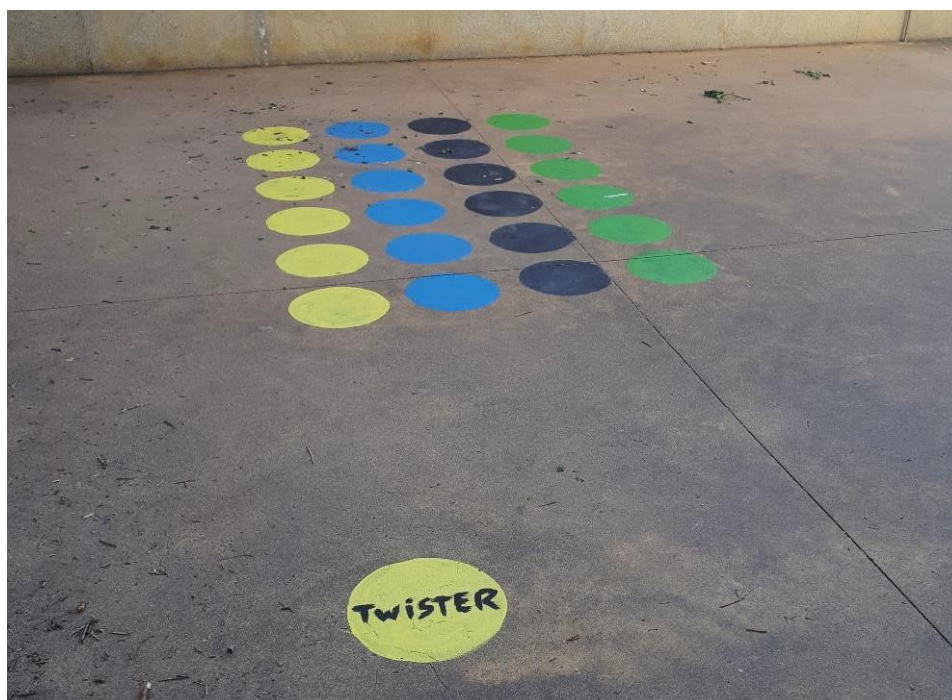
Posteriormente, e após ser referido que o recreio iria sofrer algumas alterações acrescentando jogos no chão, os alunos, na aula de Tecnologias de Informação e Comunicação, foram desafiados a pesquisar alguns jogos que gostavam de ver incluídos no recreio da sua escola. Após as suas pesquisas, foram selecionadas algumas hipóteses de jogos para serem desenhados no recreio, através de uma votação. Esses jogos tinham como objetivo promover uma maior atividade motora geral, estimular as habilidades motoras, locomotivas e posturais, promover a interdisciplinaridade e a socialização entre os pares. Desta forma, os jogos selecionados foram os seguintes:

## **Twister**

**Material:** Dados

**Objetivo do jogo:** desenvolver equilíbrio, força, coordenação motora, lateralidade, cores, estratégias usadas durante a movimentação

**Descrição do jogo:** Neste jogo, existem círculos de várias cores pintados no chão. Cada um dos participantes deve atirar os dados (um dado com mãos e pés e um outro com as cores) e movimentar-se de acordo com o que será revelado nos dados, realizando diferentes combinações. O jogador que tirar o pé ou a mão do círculo ou cair, perde o jogo. Vence o último jogador a permanecer no jogo.



*Figura 4 - Jogo do Twister*

## Tiro ao alvo

**Material:** Bolas

**Objetivo do jogo:** Atirar com precisão a um alvo

**Descrição do jogo:** Neste jogo existem diferentes círculos na parede que possuem diferentes números no interior. Cada jogador deve atirar a bola para um círculo com o objetivo de obter a maior pontuação possível. Ganha o jogador que no total detenha a maior pontuação.



*Figura 5 - Tiro ao Alvo*

## Salto em comprimento

**Material:** Nenhum

**Objetivo do jogo:** Desenvolver a capacidade de impulso, a velocidade e o equilíbrio

**Descrição do jogo:** Este jogo é constituído por uma marcação com 3 metros no total. Cada metro está representado por uma cor. Cada jogador, a partir da linha de chamada, deve realizar um salto horizontal com o objetivo de atingir a maior distância possível. O local onde este realiza a queda terá uma pontuação que deve ser contabilizada em cadasalto.



*Figura 6 - Salto em Comprimento*

## “A Macaca”

**Material:** Seixos

**Objetivo do jogo:** Promover o equilíbrio e desenvolver a coordenação óculo-manual

**Descrição do jogo:** Neste jogo, o jogador atira um objeto para a primeira casa e desloca-se até lá ao pé-coxinho. Quando chegar deve apanhar o objeto sem nunca pousar o pé que permanece no ar e deve voltar para trás. Efetua o mesmo processo até chegar à última casa. Depois de saltar a última casa é necessário efetuar o percurso contrário.



*Figura 7 - Jogo "A Macaca"*



Com o intuito de experimentar os jogos propostos pelos alunos, estes foram inicialmente desenhados com giz no chão do recreio exterior da escola.

Após os jogos estarem desenhados, os alunos do 4.º ano, organizados em quatro grupos, experimentaram os jogos segundo as orientações dadas, tendo sido explicado que nos momentos de recreio poderiam alterar ou inventar novas regras. De regresso à sala de aula, foi dado o *feedback* acerca dos jogos pelos alunos, sendo que este foi bastante positivo.



*Figura 8 - Alunos a experimentar os jogos desenhados com giz*

Através do *feedback* recebido, chegamos à conclusão de que aqueles jogos eram do agrado de todos os alunos, uma vez que promovem não só o desenvolvimento motor, mas também a interação social. Posto isto, foram entregues os convites às crianças do 4.º ano para estas mostrarem aos encarregados de educação com o intuito de saber quem poderia participar nas pinturas do recreio, que se realizaram no dia 1 de junho de 2019, Dia Mundial da Criança. Este momento foi agregador de diferentes práticas e, por isso mesmo, acabou por ser motivador. Foi um momento em que as famílias dos alunos vieram à escola e neste dia as crianças sentiram-se mais motivadas e empenhadas, foi uma atividade diferente e que marcou a diferença na escola (anexo 7). Penso que todos se sentiram muito orgulhosos quando finalizamos as pinturas e conseguimos observar o trabalho final. Definitivamente, a escola ficou muito mais colorida e encantadora, as crianças sentiram-se felizes por terem participado neste marco importante para a escola, sobretudo por estarem acompanhadas pelos seus familiares. Almeida (2014, p. 18) refere que a escola tem de “incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno”, atividades que envolvam as famílias, implicam um maior empenho e entusiasmo na concretização das tarefas.



*Figura 9 - Grupo que participou nas pinturas do recreio*

Por último, os alunos do 4.º ano, organizados em grupos, convidaram separadamente todas as turmas da instituição para exibirem e exemplificarem os jogos pintados no recreio, uma vez que estes irão permanecer nesta instituição futuramente.



*Figura 10 - Explicação dos jogos por parte dos alunos do 4.º ano*

## Procedimentos de análise de dados

### Procedimentos estatísticos

Para os procedimentos estatísticos foi necessário realizar uma ficha de observações dos comportamentos das crianças no recreio através do programa Microsoft Office Word.

O tratamento de dados recolhidos durante as observações foi analisado recorrendo ao Microsoft Office Excel, de modo a compreender as diferenças entre todas as faixas etárias (1.º ano ao 4.º ano) em todas as categorias (formas de organização, envolvimento social, tipo de atividade e atividade motora geral). De forma a comparar o antes e o depois da intervenção no recreio, foram criados gráficos de todas as observações realizadas, com recurso a percentagens. De seguida, os gráficos foram transferidos para o Microsoft Office Word onde foram primeiramente analisados os dados e, posteriormente, justificados com a revisão da literatura.

### Fases do estudo e calendarização

O presente estudo foi realizado entre 18 de fevereiro e 7 de junho de 2019. Podemos observar na tabela seguinte as diferentes fases do estudo mais pormenorizadamente:

Data	Fases
27 de março	Entrega das autorizações aos encarregados de educação
1-3 de abril	Desenho do recreio (antes) Entrevista aos alunos
8-10 de abril	Seleção dos jogos através da pesquisa dos alunos, respeitando os seus interesses Apresentação das propostas dos jogos à coordenadora da escola
11 de abril	Entrega das autorizações à Câmara Municipal de Viana do Castelo, ao diretor do agrupamento e à coordenadora da Escola Básica
6 – 15 de maio	Observação das atividades/jogos das crianças no espaço lúdico recreio antes da intervenção (através de registo escrito, fotografias e filmagens)
22 de maio	Exemplificação dos jogos com os alunos
1 de junho	Pintura dos jogos no recreio com o auxílio de alguns encarregados de educação
3-11 de junho	Observação dos alunos após a intervenção no recreio (através de registo escrito, fotografias e filmagens)
14 de junho	Desenho do recreio (depois) Entrevista aos alunos

Tabela 3 - Fases do estudo

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da recolha de dados com o objetivo de compreender se existiram diferenças nos comportamentos sociais e motores das crianças, antes e após a implementação do projeto de investigação que consistiu no melhoramento do recreio da instituição.

### Comportamento Social das Crianças antes e após a intervenção no recreio

#### Formas de Organização

A tabela 4 mostra o tempo (em segundos) ocupado pelas crianças, antes e após a intervenção, em atividades individuais, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo.

Categoria	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Individual	<b>180</b>	60	<b>90</b>	75
Pares	30	<b>540</b>	<b>150</b>	15
Pequeno Grupo	<b>690</b>	660	<b>885</b>	225
Grande Grupo	<b>540</b>	180	315	<b>1125</b>

Tabela 4 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino nas formas de organização

Relativamente às formas de organização, a tabela 4 mostra que antes da intervenção as meninas ocuparam 180 segundos (s) do seu tempo individualmente e após a intervenção 60s, em pares 30s e posteriormente 540s, em pequeno grupo 690s e depois 660s e em grande grupo, 540s e após a intervenção 180s. Os meninos ocuparam 90s do tempo individualmente antes da intervenção e posteriormente 75s, em pares 150s e após a intervenção 15s, em pequeno grupo 885s e depois 225s e em grande grupo, 315 segundos e após a intervenção 1125s.

Realizada esta apresentação é possível analisar que, apesar de o género feminino ocupar a maioria do seu tempo após a intervenção em pequeno grupo, foi na categoria de pares e grande grupo que se notou uma maior diferença antes e após a intervenção. Enquanto o tempo passado em pares aumentou, em grande grupo diminuiu, isto pode

estar relacionado com o facto de as meninas ao fim de algum tempo, após as primeiras observações, se terem identificado mais com algumas colegas e não tanto com outras, brincando com quem sentiam maior afinidade. Quanto ao género masculino, verificou-se que após a intervenção as crianças passaram menos tempo individualmente, em pares e em pequeno grupo, e ocuparam a maior parte do seu tempo em grande grupo. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de a intervenção ter gerado uma maior cumplicidade entre todos, de forma a que gostassem de aproveitar a companhia uns dos outros em grande grupo. Isto aplica-se a todos os anos escolares do género masculino, pois observei que após a pintura do campo de futebol estes sentiram-se mais próximos, organizando torneios entre todos os anos. Estes resultados mostram concordância com os estudos que defendem que as raparigas são mais propensas a interagir em pequeno grupo e os rapazes em grande grupo (Pfister, 1993; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994), uma vez que os rapazes têm maior tendência para realizar jogos coletivos (como o futebol) e as raparigas para jogos mais sedentários como conversar (Ridgers et al., 2011; Knowles et al., 2013).

### Envolvimento Social

A tabela 5 mostra o tempo (em segundos) ocupado pelas crianças, antes e após a intervenção, de acordo com as categorias definidas para o envolvimento social: em agressão – contato físico, em conversa, desinteressado, em cooperação, solitário e em observação.

Categoria	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Agressão: Contato Físico	0	<b>60</b>	<b>30</b>	15
Conversa	<b>540</b>	180	<b>765</b>	330
Cooperação	600	<b>1080</b>	420	<b>945</b>
Solitário	<b>60</b>	0	0	0
Observação	<b>240</b>	120	<b>225</b>	150

Tabela 5 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino no envolvimento social

Na tabela 5 podemos observar que o gênero feminino, antes da intervenção não demonstrava comportamentos de agressão – contato físico e após a intervenção ocupou 60s do tempo de observação nessa categoria, em conversa 540s e posteriormente à intervenção 180s, em cooperação 600s e depois 1080s, solitário apenas se verificou antes da intervenção com 60s e em observação 240s antes da intervenção e 120s após a intervenção. A categoria desinteressado e outros não se verificou durante os momentos de observação. Relativamente ao gênero masculino, antes da intervenção ocupou 30s do seu tempo em agressão – contato físico e posteriormente 15s, em conversa 765s e após a intervenção 330s, em cooperação 420s e depois 945s e em observação 225s antes da intervenção e posteriormente 150s. Quanto às categorias de desinteressado, solitário e outros, tal não se verificou nos momentos de observação.

Posto isto, podemos verificar que a categoria que tem maior evidência em termos de comparação do antes e após a intervenção, é a cooperação (onde se verificou que as crianças interagiram e foram capazes de expressar e negociar as suas ideias, partilhando até opiniões que eram reciprocamente aceites), sendo que o tempo passado nesta categoria durante as observações aumentou significativamente. De acordo com a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997) são vários os benefícios associados ao recreio, um deles é o desenvolvimento social, que acontece devido à interação entre os pares através da cooperação, por exemplo. Um estudo de Lever (1978) concluiu também que os rapazes, como têm maior tendência para os jogos de equipa, desenvolvem mais facilmente a sua capacidade em cooperar e interagir com os seus colegas, pois por vezes podem ter ideias diferentes, mas acabam por trabalhá-las para um fim comum. Apesar de cooperação ser a categoria que mais se evidencia, também podemos concluir que a categoria conversa continua a ter alguma importância para as crianças como afirma Prellwitz e Skär, (2007) e que a categoria agressão – contato físico se encontra em valores mínimos, demonstrando que a interação social observada é aceitável. Estes resultados mostram concordância com os estudos que defendem o recreio como um local potenciador das relações sociais entre pares (Neto, 1984, 1997).

## Comportamento Motor das Crianças antes e após a intervenção no recreio

### Tipo de Atividade

A tabela 6 mostra o tempo (em segundos) ocupado pelas crianças, antes e após a intervenção, em jogos simbólicos, jogos tradicionais, jogos de mesa e atividades variadas (corrida e perseguição, passear e sem atividade).

Categoria	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Jogos Tradicionais	840	<b>900</b>	0	0
Jogos de Mesa	0	0	<b>345</b>	0
Corrida e Perseguição	0	<b>180</b>	315	<b>1035</b>
Passear	0	0	0	<b>180</b>
Sem Atividade	<b>600</b>	360	<b>780</b>	225

Tabela 6 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino de acordo com o tipo de atividade

Relativamente ao tipo de atividade, a tabela 6 mostra que antes da intervenção o género feminino ocupou 840s do seu tempo em jogos tradicionais e após a intervenção 900s, em corrida e perseguição 0s e posteriormente 180s e sem atividade 600s e depois 360s. Durante os momentos de observação não se verificaram brincadeiras relacionadas com jogos simbólicos, jogos de mesa e passear. O género masculino antes da intervenção ocupou 345s do seu tempo em jogos de mesa e após a intervenção 0s, em corrida e perseguição 315s e posteriormente 1035s, a passear 0s e depois 180s e sem atividade 780s e após a intervenção 225s. Não foram observados momentos em que estes ocupassem o seu tempo com jogos simbólicos e jogos tradicionais.

Após esta apresentação é possível verificar que o género feminino tem uma preferência pelos jogos tradicionais e o género masculino por corrida e perseguição (preferencialmente futebol). Esta diferença entre os géneros também foi encontrada no estudo de Neto e Marques (2004) e num estudo de Boyle et al. (2003) com crianças de 9 e 10 anos de idade e que revelava que durante as interações entre géneros no recreio, as raparigas tendem a realizar atividades congruentes com o seu género, assim como os rapazes, reforçando a sua identidade de género através da seleção de brinquedos e das



amizades que escolhem. Segundo o mesmo estudo, foi também verificado que as raparigas tendem a realizar atividades mais diversas do que os rapazes. É ainda de salientar que após a intervenção os momentos sem atividade diminuíram significativamente, devendo-se muito provavelmente ao facto de após a intervenção as crianças terem mais possibilidades de brincar devido aos novos jogos. Acresce, ainda, o facto de estes jogos terem sido seleccionados por eles. Contudo, como já foi referido na fundamentação teórica, para Sager et. al, (2003), os recreios necessitam sempre de modificações de modo a fazer face às novas necessidades das crianças.

### Atividade Motora Geral

A tabela 7, 8 e 9 mostra o tempo (em segundos) ocupado pelas crianças, antes e após a intervenção na categoria manipulação (agarrar, lançar, atirar e movimentos alternados de braços e mãos), locomoção (subir, descer, andar, marchar, correr, saltitar, dançar e saltar) e postural (curvar, agachar, cair, deitar, ajoelhar, sentar e de pé).

Categoria Manipulação	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Atirar	0	105	0	0
Movimentos alternados de braços e mãos	150	0	60	0

Tabela 7 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral manipulação

Relativamente à atividade motora geral foram observadas três categorias – manipulação, locomoção e postural. Na tabela 7 podemos observar que antes da intervenção o género feminino ocupou 0s do seu tempo na habilidade de atirar e após a intervenção 105s e em movimentos alternados de braços e mãos 150s antes da intervenção e após 0s. As subcategorias agarrar e lançar não se verificaram. No que toca ao género masculino apenas se verificou que antes da intervenção passaram 60s do seu tempo em movimentos alternados de braços e mãos, enquanto que a subcategoria agarrar, lançar e atirar não se verificaram. Posto isto, estamos em crer que as subcategorias que não se verificaram, devem-se ao facto de estas não estarem relacionadas com os jogos disponíveis

e com o tipo de habilidade que estas pressupõem. Quanto à categoria atirar, seria de esperar uma maior incidência da mesma. Contudo, tal parece não ter sido verificado devido às diversas condicionantes colocadas pelo pessoal auxiliar da escola para a utilização destes jogos, não permitindo que as crianças explorassem na totalidade os materiais disponíveis.

Categoria Locomoção	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Subir	15	45	0	15
Descer	0	30	0	0
Andar	195	255	300	420
Marchar	15	0	30	45
Correr	45	225	150	465
Saltitar	45	195	45	30
Dançar	0	0	15	0
Saltar	30	120	0	15

*Tabela 8 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral locomoção*

Na categoria de locomoção, a tabela 8 mostra que antes da intervenção o género feminino ocupou 15s do seu tempo a subir e após a intervenção 45s, a descer 0s e posteriormente 30s, a andar 195s e depois 255s, a marchar 15s e após 0s, a correr 45s e posteriormente 225s, a saltitar 45s e depois 195s e a saltar 30s e após a intervenção 120s. A subcategoria dançar não se verificou. Relativamente ao género masculino, observamos que antes da intervenção ocuparam 0s do seu tempo a subir e após a intervenção 15s, a andar 300s e posteriormente 420s, a marchar 30s e depois 45s, a correr 150s e após 465s, a saltitar 45s e posteriormente 30s, a dançar 15s e depois 0s e a saltar 0s e depois 15s. A subcategoria descer não se verificou. Realizando uma comparação entre géneros é possível verificar que a subcategoria na qual o género feminino passou a maior parte do seu tempo após a intervenção foi andar, enquanto que o género masculino foi a correr. Esta evidência

mostra que os rapazes tendem a ser mais ativos que as raparigas, como concluíram Stratton (2000), Lopes (2006) e Mesquita (2010).

Categoria Postural	Género Feminino		Género Masculino	
	Antes	Após	Antes	Após
Curvar	75	0	0	0
Agachar	45	0	60	0
Ajoelhar	15	0	90	0
Sentar	210	105	240	15
De Pé	600	360	450	435

*Tabela 9 – Tempo ocupado em segundos pelo género feminino e masculino na categoria de atividade motora geral postural*

Na categoria postural, a tabela 9 mostra que o género feminino antes da intervenção ocupou 75s do seu tempo curvado e após a intervenção 0s, agachado 45s e posteriormente 0s, ajoelhado 15s e depois 0s, sentado 210s e após a intervenção 105s e de pé 600s e depois da intervenção 360s. A subcategoria cair e deitar não se verificou. No que toca ao género masculino, antes da intervenção passaram 60s do seu tempo agachados e após a intervenção 0s, ajoelhados 90s e posteriormente 0s, sentados 240s e depois 15s e de pé 450s e após a intervenção 435s. As subcategorias curvar, cair e deitar não se verificaram durante os momentos de observação.

Tendo em conta a apresentação realizada das tabelas anteriores (7, 8 e 9), é possível observar que quase todas as subcategorias tiveram uma maior evidência após a intervenção, excetuando as subcategorias da categoria postural. Isto pode estar relacionado com o facto de a realização dos novos jogos não ter um grande enfoque neste tipo de habilidade, o que futuramente pode ser mais trabalhado, tanto ao nível do recreio escolar como das aulas de expressão e educação físico-motora de forma a colmatar as eventuais lacunas relativamente à tipologia de atividades que as crianças desempenham. No entanto, podemos verificar que a subcategoria que se encontra em maior evidência é

correr, pois esta aumentou significativamente em ambos os géneros. Estes resultados coincidem com um estudo realizado por Stratton e Mullan (2005) em que concluíram que através da realização das marcações no chão do recreio se verificou um aumento significativo na prática de atividade física por parte das crianças. Da mesma forma, Lopes, Lopes e Pereira (2006) afirmam que os recreios são espaços que estimulam um estilo de vida ativo, assim como os estudos que concluíram haver um aumento de atividade motora, após a melhoria do recreio (Carvalho, Coelho, Laranjeira, Monteiro & Azevedo, 2009; Ridgers, Stratton, Fairclough & Twisk, 2007).

### Atividade motora geral – resumo

De seguida, iremos apresentar dois gráficos acerca da atividade motora geral, um para o género feminino e outro para o género masculino, de modo a compreender as diferenças encontradas antes e após a intervenção de uma forma mais abrangente.

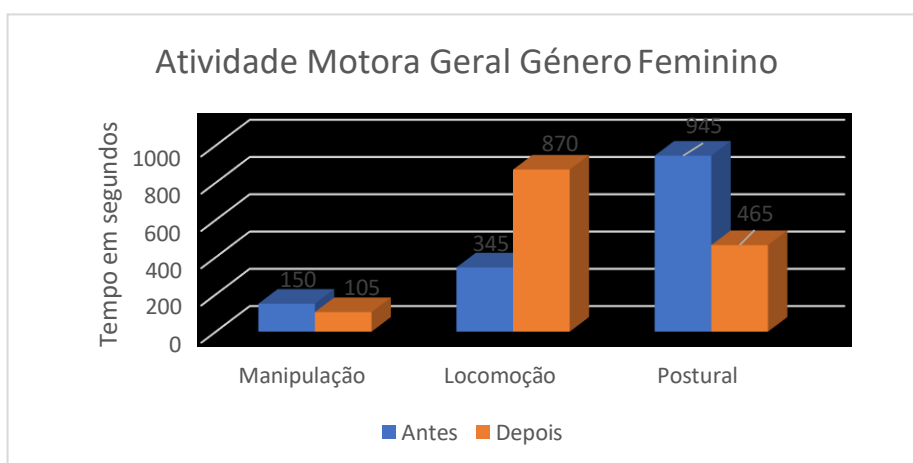


Gráfico 1 – Tempo ocupado em segundos na atividade motora geral do género feminino

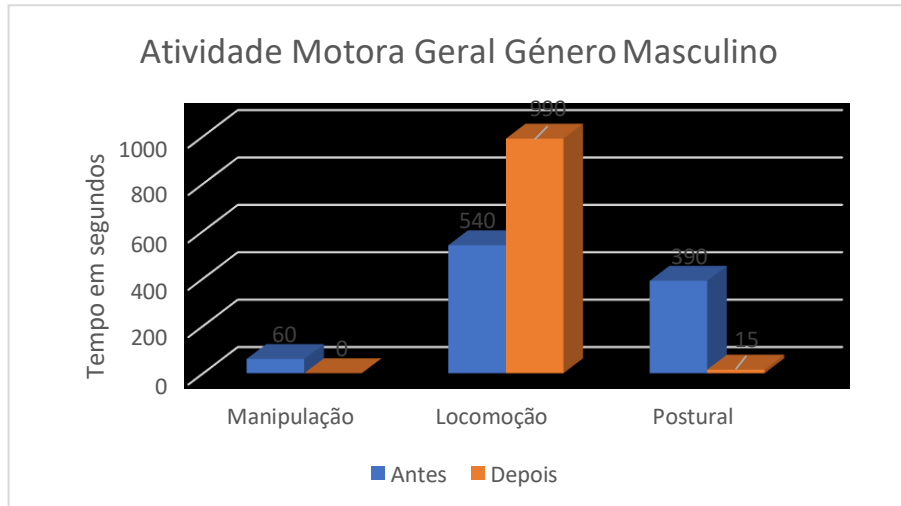


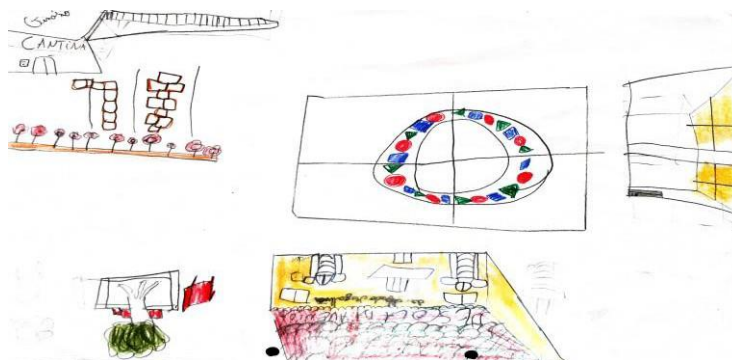
Gráfico 2 – Tempo ocupado em segundos na atividade motora geral no género masculino

Observando estes gráficos de barras é perceptível que a categoria de locomoção é a que obteve maior adesão por parte dos alunos em ambos os géneros, com uma diferença considerável face às restantes categorias – manipulação e postural. Estes resultados parecem estar relacionados com o facto de os jogos escolhidos pelos alunos para a melhoria do recreio exterior não estimularem tanto as habilidades manipulativas e posturais. Comparando ainda os géneros é possível compreender uma diferença significativa nas categorias de manipulação e postural. Após a intervenção, o género masculino não ocupou nenhum do seu tempo na categoria de manipulação, tal pode dever-se ao facto de os jogos que integram estas habilidades serem mais selecionados pelas raparigas, como anteriormente referido.

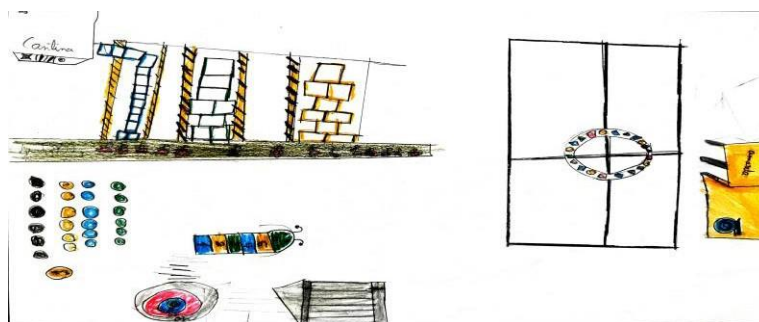
De modo a obter resultados mais representativos e uniformes, teria sido mais enriquecedor para os alunos e para o projeto em questão se também tivessem sido selecionados jogos que apelassem, não só à categoria de locomoção, mas também à de manipulação e postural.

## Perceção dos alunos do recreio antes e após a intervenção

De seguida são apresentados alguns registos gráficos do recreio exterior da instituição (dois do género feminino e dois do género masculino), antes e após a intervenção, assim como a resposta à questão: “A que gostas mais de brincar no recreio?”. Desta forma, o primeiro desenho refere-se à representação do recreio antes da intervenção e o segundo, à representação do recreio após a intervenção. É de salientar, ainda, que para além da pintura dos novos jogos definidos, foram remarcados os jogos já existentes, mas que se apresentavam desgastados, como o campo de futebol e as “macacas”.



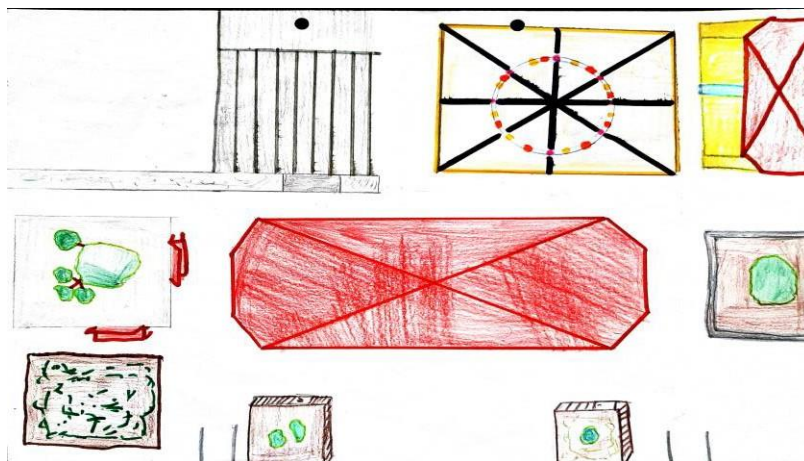
E.: “Gosto de jogar aos pais e às mães, às apanhadinhas, e às escondidinhas e ao Sr. Doutor”



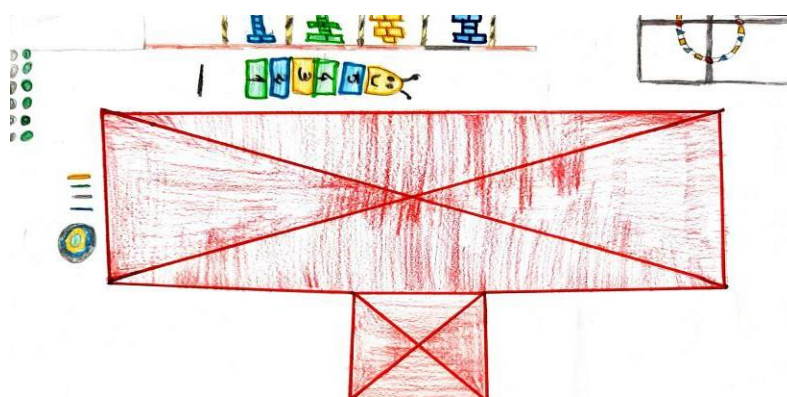
E: “Gosto de jogar ao *twister* e salto em comprimento”

Observando as ilustrações da E., é possível verificar que na representação do recreio antes da intervenção a aluna deu importância aos jogos já existentes (campo de futebol e à macaca) e à estrutura escolar também. No entanto, após a intervenção conseguimos perceber que deu mais ênfase aos novos jogos, desenhando alguns aspetos com maior

pormenor. No que toca às suas respostas à questão realizada, é possível verificar que a aluna após a intervenção alterou as suas preferências e deixou de eleger os jogos simbólicos como um dos seus passatempos preferidos durante o recreio.



**M.M.: "Gosto de dançar e jogar futebol"**



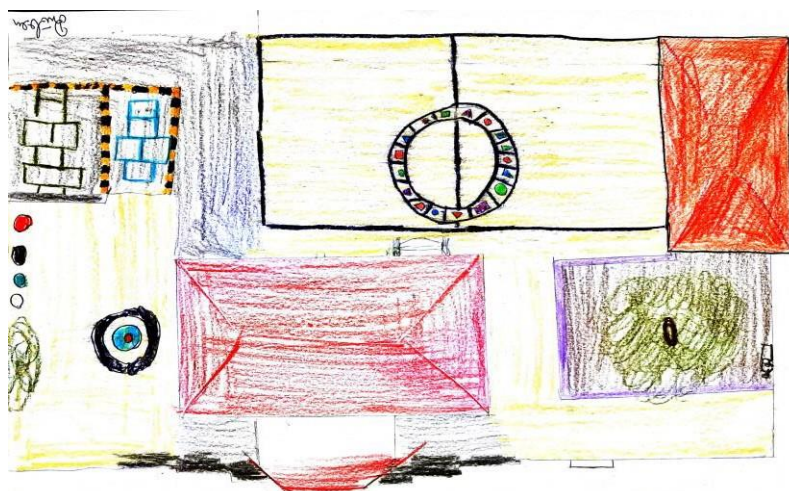
**M.M.: "Gosto de jogar ao *twister*, salto em comprimento e às cartas"**

De acordo com os desenhos da M.M., vemos que antes da intervenção a aluna deu maior importância a elementos da natureza que existiam no recreio, enquanto que após as pinturas a aluna desenhó apenas os jogos previamente existentes e os jogos novos. Apesar de esta comparação demonstrar que a aluna ficou entusiasmada com os novos jogos, é importante salientar que a natureza também deve fazer parte dos recreios

exteriores e não deve ter menos valor do que os jogos que promovem a atividade física estruturada. Comparando as respostas à questão conseguimos compreender que os novos jogos vieram alterar as preferências desta aluna.



**R.: "Gosto de jogar à bola"**

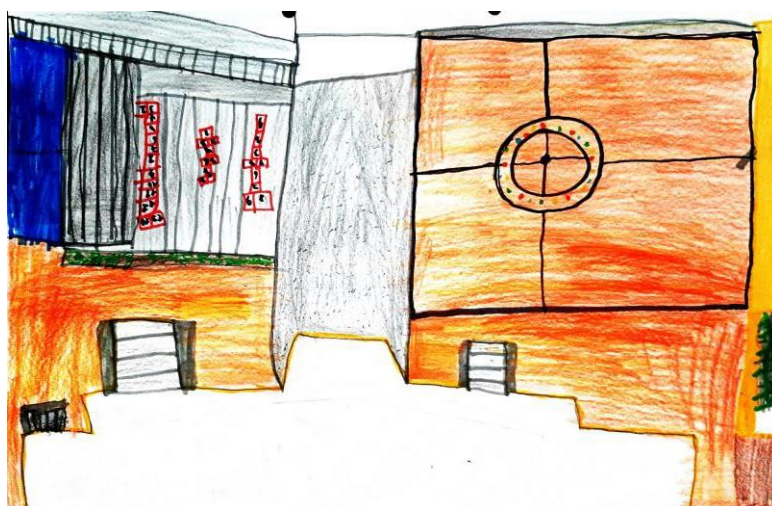


**R: "Gosto de brincar a tudo"**

Comparando as representações gráficas do aluno R., é possível verificar que antes da intervenção o desenho não tem tantas cores como após a intervenção. A partir dos desenhos conseguimos perceber que o aluno, depois da intervenção, tem uma percepção de um recreio mais colorido, com cores mais chamativas. No entanto, identifico que o aluno



em questão não desenhou um dos novos jogos, talvez por não se identificar tanto com este e por possuir algumas dificuldades em relação aos colegas em executá-lo (salto em comprimento). Por outro lado, após a intervenção não possuía nenhuma preferência, revelando que gostava de brincar a tudo, o que transmite que se sentia confiante e realizado com o novo recreio.



I. : "Gosto de brincar às escondidas"



I. : "Gosto de brincar a tudo"

A interpretação gráfica do I., revela que antes da intervenção este aluno dava maior importância ao campo de futebol, pois comparando com o desenho realizado após a

intervenção, é de notar que deu maior valor aos novos jogos, uma vez que no segundo desenho o campo de futebol está omissos. É de observar também que o segundo desenho parece mais organizado e mais artístico e que o aluno realizou as linhas mais perfeitas, notando-se que houve um maior esforço. Antes da intervenção este aluno revelou que gostava mais de brincar às escondidinhas e depois da intervenção gostava de brincar a tudo, isto pode revelar que o aluno estava mais contente com os novos jogos do recreio, uma vez que agora há uma maior diversidade de jogos, representados cuidadosamente no seu desenho.

## CONCLUSÕES

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, foi possível realizar algumas reflexões ao longo do mesmo e que nos permitiram enunciar as seguintes conclusões:

De uma forma geral, pode admitir-se que a intervenção no recreio promoveu alterações no comportamento social e motor das crianças.

Relativamente às formas de organização das crianças no recreio, podemos referir que o género feminino passou a estar mais tempo em pequeno grupo e o género masculino passou a estar mais tempo em grande grupo. No que concerne ao envolvimento social, as crianças permaneceram mais tempo em cooperação. Relativamente ao tipo de atividade, podemos referir que o género feminino esteve mais tempo em jogos tradicionais e o género masculino esteve mais tempo em corrida e perseguição. Finalmente, e no que à atividade motora geral diz respeito, podemos concluir que o género feminino passou mais tempo de pé e o género masculino passou mais tempo a correr.

A intervenção no recreio promoveu a reorganização das relações sociais, sendo que a cooperação foi a categoria mais evidente.

Esta intervenção diminuiu significativamente os tempos sem atividade das crianças, fazendo com que aumentassem a sua atividade física durante os tempos livres e a cooperação entre estas, cumprindo assim o principal objetivo desta investigação.

Os novos jogos promoveram o aumento de habilidades motoras de locomoção, contudo, diminuíram as evidências de habilidades manipulativas e posturais, em ambos os géneros.

A marcação dos jogos permitiu que principalmente as crianças do género masculino se sentissem mais integradas tanto com os colegas como na escola, uma vez que as

crianças mais velhas antes da intervenção tinham um comportamento de primazia e domínio em relação aos demais.

Observando os desenhos das crianças, foi possível verificar que a sua percepção do recreio foi modificada após as pinturas dos jogos novos, fator também confirmado através da entrevista de uma questão. Neste caso, o jogo preferido da maioria das crianças passou a ser o *twister*.

Este projeto permitiu às crianças explorarem novas atividades durante o recreio e permitiu que estas se sentissem relevantes, uma vez que tiveram responsabilidade aquando da seleção dos jogos e pinturas destes e, também, em explicar as regras dos jogos aos colegas das restantes turmas.

### **Limitações do estudo**

Uma limitação sentida no decorrer da investigação foi o facto de a instituição onde foi realizada a intervenção fazer parte do património cultural da cidade e de se localizar no centro da cidade, o que limitou a seleção dos jogos para fazer as marcações e o local em que estes poderiam ser pintados. Outra das dificuldades sentidas foi o facto de por vezes algumas das crianças não estarem pelo menos os 3 minutos de observação nas filmagens, assim como, após a intervenção apenas ter tido uma semana para realizar as filmagens, pois era a última semana de aulas. A duração do estudo também foi um entrave, pois quanto mais longo fosse, mais observações seriam realizadas, permitindo um aprofundamento da análise desta temática.

Apesar das dificuldades sentidas, foram inúmeros os aspetos positivos a ressaltar. Assim, tanto as crianças como o corpo docente da instituição sempre se mostraram disponíveis para auxiliar no que fosse necessário, a Câmara Municipal de Viana do Castelo, apesar da demora relativamente às autorizações, também disponibilizou as tintas para realizar as marcações e os encarregados de educação/pais das crianças, foram sem dúvida uma ajuda imprescindível para a realização das marcações. Este momento foi, ainda, uma oportunidade fundamental para que os encarregados de educação pudessem interagir

mais proximamente com a escola e professores dos seus educandos. Sem estes auxílios, o projeto não teria tido o mesmo resultado.

### **Sugestões para estudos futuros**

Para estudos futuros, gostaríamos de sugerir alargar este tipo de observação direta e sistemática a mais escolas do 1.º CEB, assim como em diferentes zonas de Portugal e da União Europeia de forma a podermos comparar os resultados obtidos. Da mesma forma, seria relevante que este estudo fosse realizado durante mais tempo, aumentando o número de observações realizadas.

Para além disto, seria relevante realizar novamente o mesmo estudo e com as mesmas crianças para perceber se os resultados se mantêm após a intervenção realizada no recreio da escola e, ainda, alterar a estratégia da seleção dos jogos para a realização da intervenção, de modo a que fosse possível abranger todo o tipo de habilidades.

**CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA**

## REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionado foi realizado um estágio durante o ano letivo de 2018/2019. Neste mesmo estágio tive a oportunidade de interagir com crianças em idade Pré-Escolar e do 1.º CEB. Todos os dias foram enriquecedores, relevantes e proporcionadores de novas aprendizagens. Ao longo deste ano conheci uma educadora de infância e uma professora fantásticas, com as quais cooperei de modo a absorver novas aprendizagens. Assisti à implementação de variadas estratégias e metodologias, das quais algumas se coadunam mais com a identidade profissional que estou a desenvolver e que, por isso mesmo, estarão certamente mais presentes no meu futuro.

Penso que a fase da educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º CEB é sem dúvida a fase mais importante na vida das crianças, pois estas encontram-se numa fase fulcral do seu desenvolvimento, adicionando ao papel do professor/educador uma grande responsabilidade. Este tem a obrigação de tornar o mundo da criança no melhor que conseguir, tendo de estar sempre atento a qualquer comportamento invulgar ou mais problemático. Também deve procurar perceber se esta possui problemas em casa, se não socializa com outras crianças, se apresenta dificuldades cognitivas, problemas de visão, audição, entre outros. Assim, o papel do professor/educador de infância é de grande relevância para a formação da criança, acabando por ser um exemplo para a mesma. Tanto na educação do Pré-Escolar como no 1.º CEB a estabilidade do corpo docente é muito importante, a continuidade pedagógica permite aos educadores de infância/professores conhecerem bem as características dos seus alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades e aperfeiçoar as suas potencialidades. Para a criança/aluno, esta estabilidade é igualmente crucial, na medida em que transmite segurança e permite construir uma relação criança-educador de infância/aluno-professor sólida.

A PES decorreu do mesmo modo em ambos os semestres e consistiu numa sequência de observação, planificação, implementação e reflexão nos dois contextos. No estágio da educação Pré-Escolar, a EC trabalhava de acordo com a metodologia de trabalho de projeto, sendo que foi a primeira vez que tive a oportunidade de assistir a todo este processo. Segundo Leite, Malpique e Santos (1989, p. 140) a metodologia de trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de

todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”. Ou seja, é uma metodologia que implica que todas as crianças possam participar, sendo que qualquer criança pode colocar uma questão/problema e podem trabalhar todas em conjunto para encontrar uma resposta, com algumas dicas por parte da educadora, mas todo o processo realiza-se com base nas ideias das crianças. Contudo, apesar de a metodologia de trabalho de projeto partir de ideias das crianças, é sempre necessário planificar. Rinaldi (1999, citado em Vasconcelos, 2012, p.15) vê as planificações de duas formas: “uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objetivos gerais e específicos para cada atividade, apresentando uma hierarquização desses objetivos;” e “uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou para cada atividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projeto e inferidos pelos educadores ao longo do processo” (Rinaldi 1999, citado em Vasconcelos, 2012, p.15) Neste sentido, as planificações realizadas foram mais de encontro à segunda opção, tendo sido um desafio planificar com pouca antecedência.

No 1.º CEB, ao contrário da educação do Pré-Escolar, a PC utilizava um método mais tradicional, que segundo Dewey (1976, p. 4) consiste em “preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio de aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução”, ou seja, é um método de ensino em que a informação é transmitida pelo professor, de uma forma mais expositiva, sem haver tanto interesse pelas necessidades das crianças. Neste contexto, as planificações já puderam ser realizadas previamente, uma vez que também o programa deveria ser seguido de uma forma mais “rígida”. No entanto, por vezes, as visitas de estudo e outros projetos eram marcados sem aviso prévio, o que forçava à reorganização da planificação pondo à prova a nossa gestão



neste aspeto. Apesar de a PC seguir um método de ensino mais tradicional, por vezes tentava inserir atividades mais lúdicas, sendo essa a linha que devíamos seguir ao realizar as nossas planificações, estando a PC sempre disponível relativamente a novas formas de lecionar. Posto isto, penso que as várias implementações realizadas ao longo do tempo serviram para reduzir um pouco os hábitos de ensino monótonos como o ensino direto, expositivo e num só sentido (do professor para o aluno). As planificações foram deveras úteis no que diz respeito à intervenção, pois tinham como objetivo motivar as crianças, envolvendo-as em contexto de turma, sobretudo aquelas que eram menos participativas e menos cooperativas no diálogo e na ação. Segundo Welchmann (s.d.) citada por Maia (2011, p. 11) “se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”. Desta forma, devemos ter sempre em consideração que as crianças, assim como os adultos, possuem formas diferentes de aprender. A verdade é que cada criança é especial e muito mais do que as suas capacidades de aprendizagem ou contexto familiar, sendo que é dever do professor adaptar diferentes estratégias para todos os alunos.

Em ambos os contextos, fomos estimuladas a realizar uma tarefa que não estava prevista, mas que ao mesmo tempo se tornou desafiadora. No contexto da educação Pré-Escolar a EC propôs realizarmos a avaliação formativa de uma criança e, no contexto do 1.º CEB, a PC propôs realizarmos uma ficha de avaliação e a sua correção. Estas propostas foram realizadas com muito agrado, uma vez que nos prepara como futuras profissionais. Durante estes desafios, tivemos sempre apoio da EC e da PC, que nos auxiliaram a superar as nossas dificuldades com sucesso.

No 2.º semestre, no estágio realizado no 1.º CEB, foi onde pude realizar o meu estudo de investigação e realizar a melhoria do recreio exterior desse contexto. Foi sem dúvida uma experiência que nunca esquecerei. Apesar de algumas falhas que servirão de exemplo para o futuro, recordarei para sempre os sorrisos das crianças durante todo este processo, a sua alegria em participar neste projeto e, no fim, poder ver o resultado do trabalho em conjunto. Este será, certamente, um momento que nunca poderei descrever. Senti, sem dúvida, que foi um momento marcante para todas as crianças, principalmente

para os meus meninos do 4.º ano que sempre me apoiaram e mostraram entusiasmo em participar neste projeto.

Ainda no decorrer da PES, pude constatar que tanto cada faixa etária ou crianças com a mesma faixa etária possuem motivações distintas, sendo fundamental que o educador de infância/professor proporcione às crianças/alunos atividades que vão ao encontro dos seus interesses e competências, que utilize estratégias que estimulem determinadas competências técnicas, cognitivas e pessoais, bem como o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo individual de cada criança/aluno. Esta ordem de ideias coincide com Montessori (1914, p. 77) que afirma que “é necessário que o professor oriente a criança sem que esta sinta muito a sua presença, de modo que possa estar sempre pronto para prestar a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e a sua experiência”.

Outro aspeto fundamental que me marcou ao longo de toda esta experiência foi sem dúvida o trabalho de equipa. Apesar de ser avaliado em carácter individual, não deixei de estar ao lado de uma colega com quem aprendi muito. Tive, assim, a oportunidade de compreender o quão importante é estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente. Acredito que também fui capaz de promover algumas aprendizagens, tal como eu aprendi com o que observei e implementei.

É de salientar que com a PES consegui ter uma noção mais realista do que é lecionar, pois não é só ensinar a ler e a escrever. Pude constatar que lecionar envolve muitos aspetos, desde a rotina diária às aulas propriamente ditas, bem como a avaliação. Uma das tarefas mais importantes de um educador e de um professor é perceber as dificuldades de cada aluno. Foram várias e significativas as experiências na PES que contribuíram para aumentar a capacidade de reflexão e de questionamento sobre o que me rodeia. A PES que realizamos ao longo deste ano teve um balanço final positivo, sendo este um dos momentos mais importantes para a nossa formação profissional. Tudo o que realizei no ano letivo de 2018/2019 foi com carinho e dedicação. Sempre me esforcei para superar as minhas dificuldades, não só no trabalho praticado, mas também, na vontade de querer aprender mais.

A PES permitiu-me vivenciar aquele que será o meu dia a dia enquanto futura profissional. Enquanto educadora de infância e professora o meu principal foco serão sempre as crianças, o seu bem-estar e o seu crescimento. Então, com os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, levo comigo a filosofia que mais do que possuir conhecimento/teoria, o mais importante é conhecer individualmente cada criança e facultar-lhe um ambiente seguro onde se sinta valorizada. É preciso, também, despertar na criança o desejo de aprender, envolvendo-a em atividades de grupo e atividades lúdicas, de carácter diferenciador.

Com esta jornada pude aprender a aceitar melhor as críticas, tendo consciência dos meus erros e das minhas conquistas. Segundo Piaget (1983, p. 225) “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. Com o meu percurso académico, principalmente durante a PES, pude solidificar as aprendizagens que me foram transmitidas pelas pessoas envolvidas, levando comigo um bocadinho de cada uma delas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, E. (2014). A relação entre Pais e Escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno. (Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas).
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. Manual de curso de Treinadores De Desporto // Grau I. (1-42). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140. Universidade de Aveiro.
- Boyle, E., Marshall, N., & Robeson, W. (2003). Gender at Play. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.
- Brito, P. (2005). Observação Directa e Sistemática do Comportamento (3ªEd.). Lisboa: Edições FMH.
- CMVC. (2011). Plano de Ação para a Sustentabilidade Energética
- CMVC. (2019). Dados em Números. Obtido em 19 de abril de 2019, de <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/dados-em-numeros>
- CMVC. (2019). Principais Pontos de Vista. Obtido em 19 de abril de 2019, de <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/principais-pontos-de-visita>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem. 2ª ed. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 978-972-674-231-9.
- 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.
- Condessa, I., & Santos, E. (2015). O espaço recreio: um momento de atividade física para crianças no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do ensino básico. Espanha: *Revista de Ciencias del Deporte*, 11 (4). 7-8.
- Costa, C. (2014). Aprender Brincando: A atividade lúdica na construção de aprendizagens, na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Dallabona, S.R., & Mendes, S.M. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. Revista de divulgação científica do ICPG, pp. 107- 112.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República nº 240 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Dewey, J. (2011). Experiência e Educação. Petrópolis: Vozes.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico in Educação & Comunicação, nº 8, 2005, pp. 121-133.
- Duarte, T. (2009) A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Fedrizzi, B. (1997). Improving public schoolyards in Porto Alegre, Brazil. Tese de Doutoramento. Suécia: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Fonseca, L., Barbosa, G., Gonçalves, T., Barbosa, A., Peixoto, A., & Trabulo, F. (2015). Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos. Geraz do Lima: Gráfica Visão.
- Gallahue, D. (1993). Motor Development and Movement Skill Acquisition in Early Childhood education. In B. Spodek (Ed.). Handbook of Research on the Education of Young Children, (P.24-41). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, C. J. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2003.
- Haguette, T. (1997). Metodologias qualitativas na Sociologia. 5a edição. Petrópolis: Vozes.
- INE. (2009-2014). Censos 2011. Obtido em 30 de junho de 2019, de [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)
- Knowles, Z.R. Parnell, D. Stratton, G. & Ridgers, N.D. (2013). Learning From the Experts: Exploring Playground Experience and Activities Using a Write and Draw Technique. Journal of Physical Activity and Health 10, 406- 415.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas. Porto: Afrontamento.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. American Sociological Review, 43(4), 471-483.

- Lopes, L. (2006). *Actividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor. Estudos exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: L. Lopes. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Educação Física e Lazer.
- Lopes, L., Lopes, V. & Pereira, B. (2006). *Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos*. *Revista bras. Educ. Fis. Esp.*, 4(20), p.271-280. São Paulo.
- Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Perceção dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para aquisição das aprendizagens*. Lisboa.
- ME (2018). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maia, H. (2011). *Neurociência e Desenvolvimento Cognitivo – V. 2*. Rio de Janeiro: WAK editora.
- Martins, I., Pereira, C., & Almeida, A. (2016). *Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, pp. 98-120.
- Matos, Z. (1991). *A importância da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, vol. 1, pp. 21-30.
- McGrew (1972), McGrew, C. (1972). *An Ethological Study of Children's Behavior*. New York: Academic Press.
- Mesquita, A. (2010). *Actividades lúdicas das crianças do 1º Ensino Básico no recreio escolar e a sua importância para a Actividade Física, segundo o género e o IMC*. Porto: A.R. Mesquita. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori's Own Handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company
- NAEYC (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education) (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. Recuperado de <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recessimportance-of-play.pdf>.
- Neto, C. (1984). *Motricidade Infantil e Contexto Social. Suas Implicações na Organização do Ensino*. *Revista Horizonte*, 1, 8–17.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.). O Jogo e o Desenvolvimento da Criança (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In I. Condesa, (Re)Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade. (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspectivas Cruzadas. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C., Azevedo, N. & Kooij, Rimmert (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: Brincar: O que pensam os Educadores de Infância. In C. Neto (Ed.). O Jogo e o Desenvolvimento da Criança (pp. 99-117). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C., Pereira, B. & Smith, P. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: Os espaços de recreio e a prevenção do “Bullying” na escola. In C. Neto (Ed.). O Jogo e o Desenvolvimento da Criança (pp. 238-257). Lisboa: Edições FMH.
- Oliveira, J. (2002). Padrões motores fundamentais: implicações e aplicações na educação física infantil. Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG (37-42).
- Palma, M. S., Camargo, V. A. & Pontes, M. F. P. (2012). Efeitos da Atividade Física Sistemática sobre o Desempenho Motor de Crianças Pré-Escolares. Rev. Educ. Fis/UEM, v. 23, n. 3, pp. 421-429, 3.
- Pedro, C. (2005). Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Educação Física e Lazer apresentada à Universidade de Minho.
- Pereira, B. & Carvalho, G. (2006). Atividade Física, Saúde e Lazer: A infância e Estilos de Vida Saudáveis. Lisboa: Lidel - edições técnicas, lda.
- Pfister, G. (1993). Appropriation of the Environment, Motor Experiences and Sporting Activities of Girls and Women. International Review for the Sociology of Sport 28(2-3), 14.
- Piaget, J. (1983) O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. Problemas de psicologia genética. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural. Pp. 211-225.

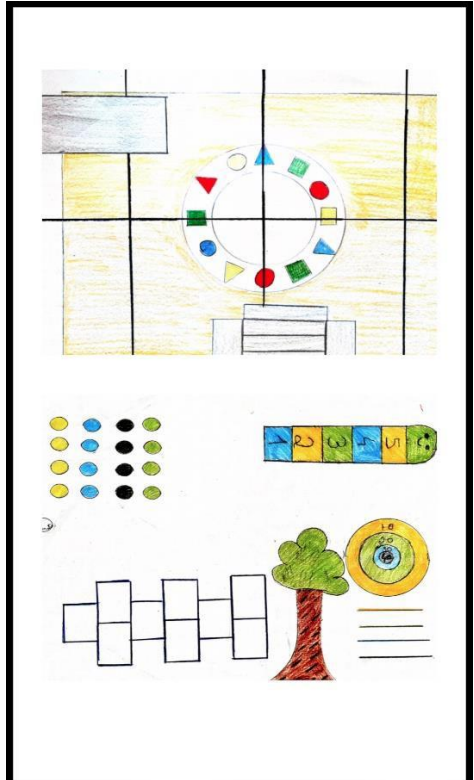
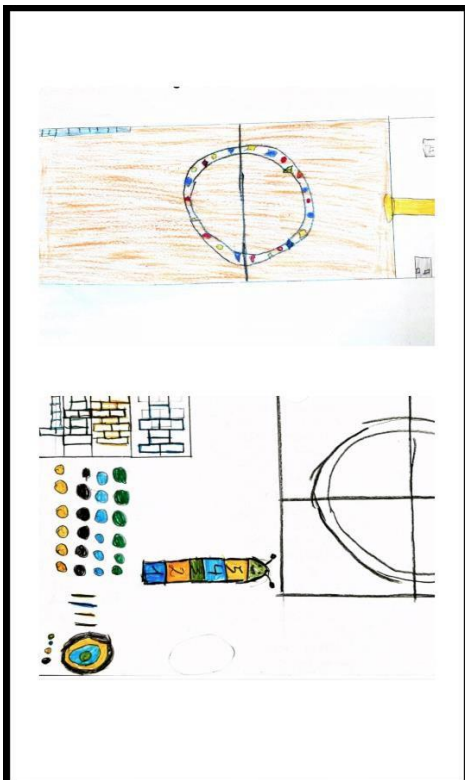
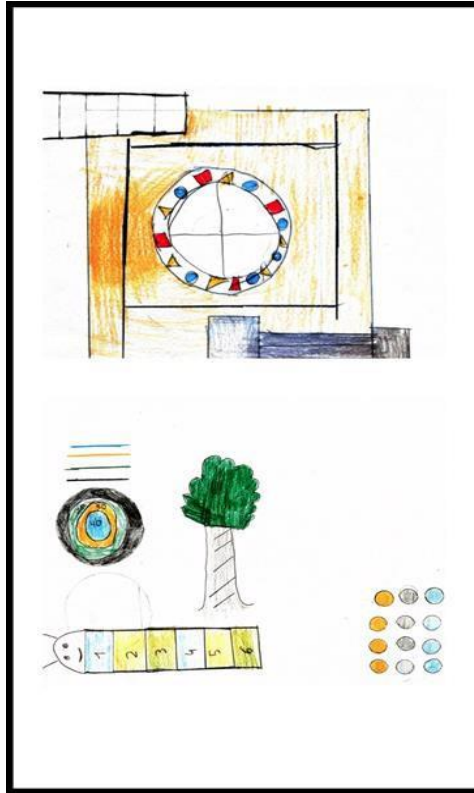
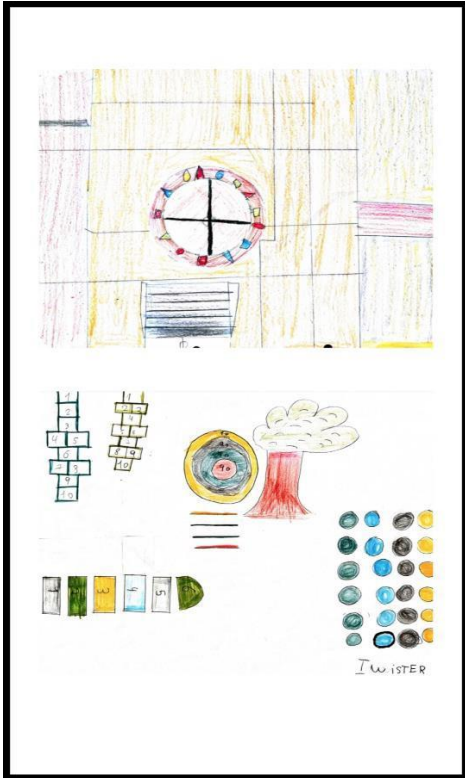
- Prellwitz, M. & Skär, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occup. Ther. Int.* 14(3): 144–155.
- Rambert, M. (1945). *La vie affective et morale de l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ridgers N., Carter L., Stratton, G., McKenzie, T. (2011). Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time. *Health Education Research* 26 (4): 586-95. doi: 10.1093/her/cyr014.
- Ridgers, N., Stratton, G., Fairclough, S. & Twisk, J. (2007). Long-term effects of a playground marking and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393-397.
- Riley, J., & Jones, R. (2007). When girls and boys play: what research tells us. *Childhood Education*, 84 (1).
- Rothelein, L. & Brett, A. (1984). *Children's, teachers and parents*. Florida: University of Miami. (ERIC Document Reproduction Service No. ED273395)
- SNS. (2019). ULSAM. Obtido em 24 de junho de 2019, de <http://www.ulsam.min-saude.pt/category/contactos/>
- Sager, F., Sperg, T., Roazzi, A., Martins, F. (2003). A Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 16 (1), (pp.203-215).
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3rd ed.). F. C. Murad (Trad.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. & Cook, S. (1987) *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Sotomaior, A., Monsanto, A., Brás, G., Carvalho, J., Oliveira, P. & Magalhães, S. (2013). *Diagnóstico Social de Viana do Castelo 2013*

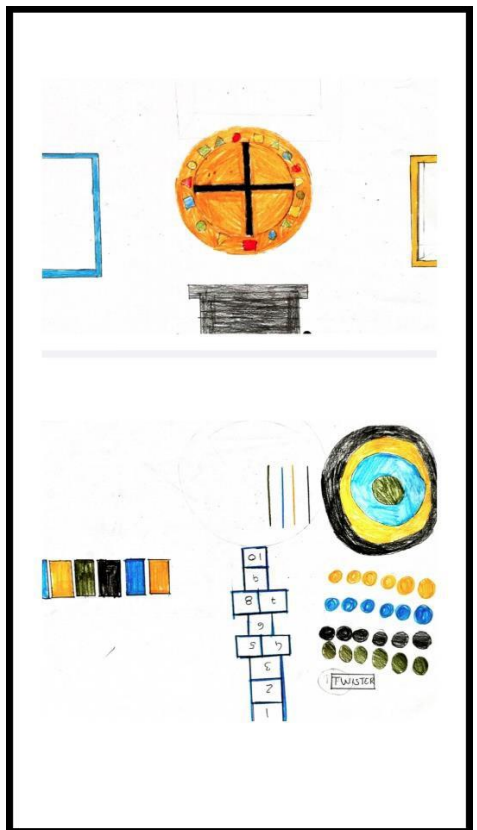
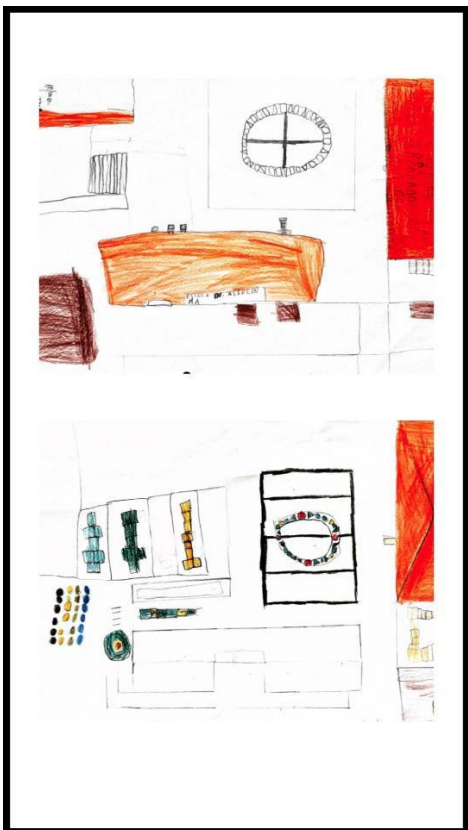
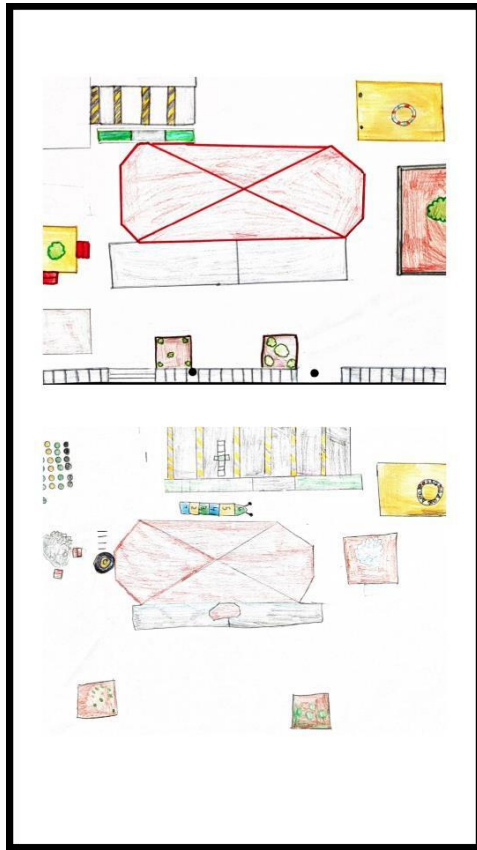
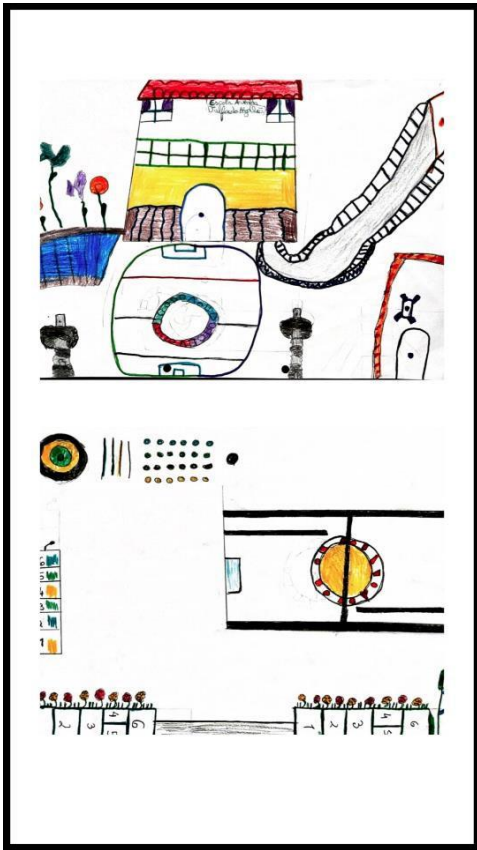


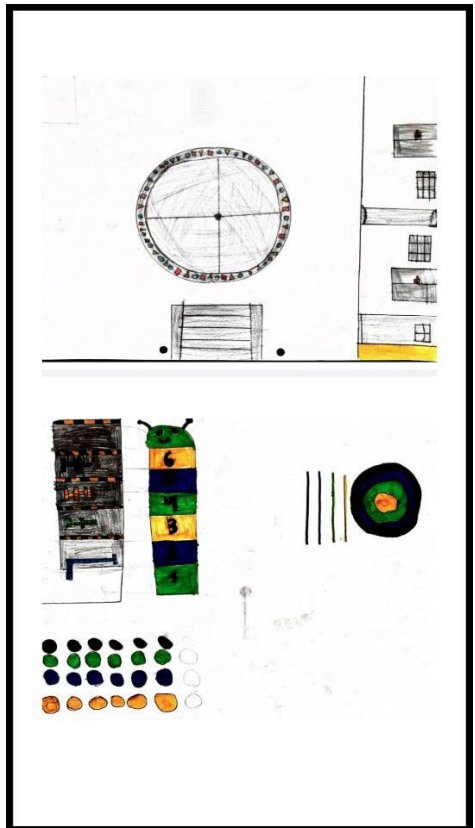
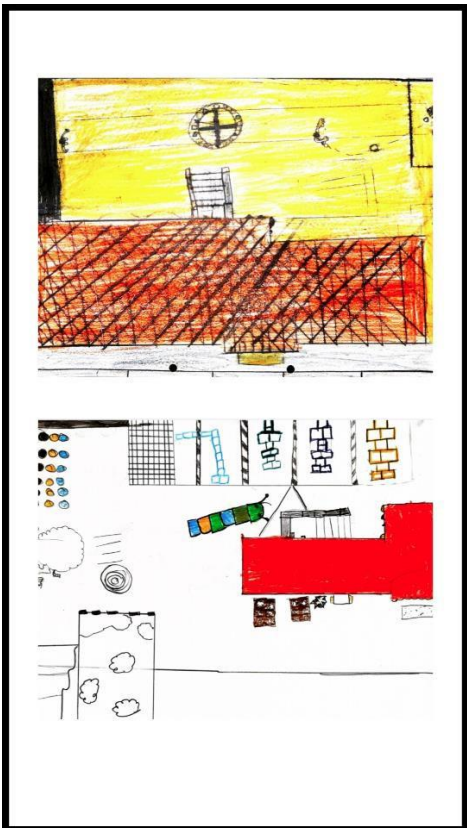
- Stratton, G. & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41, 828-833. Liverpool: Liverpool John Moores University.
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary school: an intervention study using playground markings. *Ergonomics*, 43 (10), 1538-1546.
- Twarek, L., & George, H. (1994). Gender differences during recess in elementary schools. (ERIC document). Educational Resources Information Center, Rockville, MD., 1-21.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.

# ANEXOS

Anexo 1 – Desenhos das crianças antes e após a intervenção no recreio







**Anexo 2 – Ficha de Observação**

**Ficha de Observação**

Aluno \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

**Formas de Organização**

Individual (IN)	Pares (PR)	Pequeno Grupo (PG)	Grande Grupo (GG)
-----------------	------------	--------------------	-------------------

Tempo s/m	1º Momento			2º Momento		
	1'	2'	3'	1'	2'	3'
15''						
30''						
45''						
60''						

**Envolvimento Social**

Agressão: Contato Físico (AG – CF)	Conversar (CV)	Desinteressado (DES)	Cooperação (COO)
Solitário (SOL)	Observação (OBS)	Outros (O)	

Tempo s/m	1º Momento			2º Momento		
	1'	2'	3'	1'	2'	3'
15''						
30''						
45''						
60''						

### Tipo de Atividade

Jogos Simbólicos (JS)	Jogos Tradicionais (JT)	Jogos de Mesa (JM)	Atividade Variada (AT-VAR)
			Corrida e Perseguição (CP) Passear (PAS) Sem Atividade (SAT)

Tempo s/m	1º Momento			2º Momento		
	1'	2'	3'	1'	2'	3'
15''						
30''						
45''						
60''						

### Atividade Motora Geral

Manipulação (M)			Locomoção (L)			Postural (P)		
Agarrar (MAG)	Lançar (MLC)	Atirar (MAT)	Subir (SBR)	Descer (DCR)	Andar (ADR)	Curvar (CUR)	Agachar (AGCH)	Cair (CR)
Movimentos Alternados de Braços e Mãos (MABM)			Marchar (MCHR)	Correr (CRR)	Saltar (ST)	Deitar (DTR)	Ajoelhar (AJR)	Sentar (STR)
			Saltitar (STT)	Dançar (LDAN)		De Pé (DP)		

Tempo s/m	1º Momento			2º Momento		
	1'	2'	3'	1'	2'	3'
15''						
30''						
45''						
60''						

### **Anexo 3 – Pedido de Autorização à Câmara Municipal**

Exmo. Senhor Presidente  
da Câmara Municipal

**Assunto:** *Melhoria do Espaço lúdico-motor da Escola*

No âmbito da realização do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sob a orientação da Professora Margarida Alves, encontro-me a desenvolver um projeto que consiste na intervenção/melhoria do espaço do recreio da Escola.

Este projeto tem como principal objetivo realizar algumas marcações de atividades lúdicas no chão e paredes do espaço exterior deste contexto escolar. Deste modo, vimos por esta via, pedir a Vossa Excelência autorização para realizar as referenciadas marcações, assim como um eventual apoio em tintas e materiais essenciais para a finalização deste projeto.

Agradeço a V. Exa a sua disponibilidade e apresento os melhores cumprimentos.

Viana do Castelo, 4 de abril de 2019

Maria Francisca Salé

#### **Anexo 4 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento**

Exmo. Senhor Diretor

Do Agrupamento

**Assunto:** *Melhoria do Espaço lúdico-motor da Escola*

No âmbito da realização do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sob a orientação da Professora Margarida Alves, encontro-me a desenvolver um projeto que consiste na intervenção/melhoria do espaço do recreio da Escola.

Este projeto tem como principal objetivo realizar algumas marcações de atividades lúdicas no chão e paredes do espaço exterior deste contexto escolar. Deste modo, vimos por esta via, pedir a Vossa Excelência autorização para realizar as referenciadas marcações.

Agradeço a V. Exa a sua disponibilidade e apresento os melhores cumprimentos.

Viana do Castelo, 4 de abril de 2019

Maria Francisca Salé



**Anexo 5 – Pedido de autorização à Coordenadora da Escola**

Exma. Senhora Coordenadora

Da Escola

**Assunto:** *Melhoria do Espaço lúdico-motor da Escola*

No âmbito da realização do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sob a orientação da Professora Margarida Alves, encontro-me a desenvolver um projeto que consiste na intervenção/melhoria do espaço do recreio da Escola.

Este projeto tem como principal objetivo realizar algumas marcações de atividades lúdicas no chão e paredes do espaço exterior deste contexto escolar. Deste modo, vimos por esta via, pedir a Vossa Excelência autorização para realizar as referenciadas marcações.

Agradeço a V. Exa a sua disponibilidade e apresento os melhores cumprimentos.

Viana do Castelo, 4 de abril de 2019

Maria Francisca Salé

## **Anexo 6 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

### **Caro (a) Encarregado de Educação**

No âmbito da realização do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sob a orientação da Professora Margarida Alves, será realizada uma intervenção do espaço do recreio da Escola.

Esta intervenção, tem como objetivo melhorar o espaço lúdico do recreio. Para isto, será necessário conhecer algumas rotinas/preferências dos alunos durante o recreio, sendo necessário realizar registos audiovisuais antes e após a intervenção.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a). As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

Coloco-me ao dispor para qualquer informação suplementar através do meu telemóvel, ou através da professora.

Agradeço, desde já, a sua compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

Professora Estagiária

Francisca Salé

-----  
---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação  
de \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo o  
meu/minha educando(a) a participar nesta investigação.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura Encarregado(a) de Educação)

Anexo 7 – Fotos do dia das pinturas no recreio



