



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Promoção de uma Cultura Motora no Contexto Pré-Escolar: Impacto de  
um plano de melhoria

Ana Sofia Flores Correia





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Ana Sofia Flores Correia

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Promoção de uma Cultura Motora no Contexto Pré-Escolar: Impacto de  
um plano de melhoria

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Margarida Alves e Professora Doutora Linda Saraiva

maio de 2022

## AGRADECIMENTOS

E é desta forma, com o culminar deste relatório, que concluo uma das fases mais importantes da minha vida e não podia terminar sem antes deixar umas bonitas palavras a quem me acompanhou neste trajetória. Nunca conseguirei expressar em palavras o quão grata estou a todos que fizeram deste meu percurso uma vitória, um percurso de cinco anos onde muitas barreiras foram quebradas, muitos objetivos foram atingidos e um longo caminho foi percorrido para chegar à tão desejada meta.

Durante todo este trajeto, no qual nunca estive sozinha, não posso deixar de agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Margarida Alves e à Professora Doutora Linda Saraiva que me orientaram e confiaram nas minhas capacidades, apoiando-me incondicionalmente em todos os momentos, incentivando-me a nunca desistir. Obrigada do fundo do coração por todo o tempo disponibilizado e por todo o carinho.

Em seguida, agradeço à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo que me acolheu e a todo o pessoal docente e não docente que, de certo modo, também fizeram parte do meu percurso académico e me viram crescer durante estes anos. Um agradecimento especial a todos os professores que se cruzaram no meu caminho, transmitindo os ensinamentos necessários que um bom profissional na área da Educação necessita.

Aos meus queridos avós, um obrigada muito especial por tornarem este sonho possível. Lembro-me como se fosse hoje da primeira vez em que fui finalista no JI e me descreveram como a “luz do vosso olhar”, por isso só posso estar grata por me continuarem a apoiar e a ver o meu crescimento. Obrigada, não apenas por estes cinco anos, mas por todos os anos que estiveram ao meu lado nesta caminhada, nunca me faltando com amor e carinho, obrigada por acreditarem em mim. Obrigada a toda a minha família que esteve sempre presente para me apoiar em todos os momentos, principalmente aos meus pais e ao meu irmão Lucas.

À minha amiga Inês, um obrigada do tamanho do mundo porque sempre se mostrou disponível e sempre acreditou no meu potencial, sendo um suporte mesmo à distância. Obrigada a todos os meus amigos que fizeram parte deste percurso.

Às minhas queridas colegas de casa, Cátia e Joana um obrigada especial por viverem comigo esta aventura, por acreditarem nas minhas capacidades e por serem um grande pilar em todas as minhas escolhas. Juntas apoiamo-nos nas derrotas, festejamos as vitórias e vivemos cinco anos inesquecíveis. Aquele 3.º dto. será para sempre lembrado como “a nossa casa” e casa é também o lugar onde moram as pessoas que mais gostamos. Obrigada por tudo!

Aos amigos que Viana me deu, Flávia, Joana, Luís e Fábio, vivemos momentos inesquecíveis e partilhamos inúmeras histórias. Obrigada por se tornarem a minha família de Viana e me apoiarem em todas as minhas decisões. Serão para sempre lembrados com muito carinho e tenho a certeza de que iremos continuar a colecionar memórias.

À minha amiga Ana Cunha, companheira de relatório e de turma, um grande obrigada pela paciência e disponibilidade.

Agradeço a todos os professores cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar, com um agradecimento especial à Educadora Juca e à Educadora Anabela por todas as partilhas e ensinamentos e por me mostrarem que o educador é, sem sombra de dúvida, um pilar importante na formação e vida de uma criança.

Obrigada a todos que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte desta caminhada e deste ciclo que agora termina para dar início a outro. Eternamente grata a todos. Obrigada, Viana do Castelo por me acolheres, serás sempre a cidade do meu coração.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Neste documento, são descritos os dois contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada e os percursos de intervenção educativa correspondentes. É também apresentado um estudo exploratório com características de investigação-ação que procurou analisar o impacto de um plano de melhoria que visou potenciar a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora num jardim-de-infância de Viana do Castelo. Para o efeito, recorreu-se à observação estruturada da rotina diária de uma sala de atividades do jardim-de-infância composta por vinte e duas crianças, uma educadora, duas educadoras estagiárias e uma auxiliar de ação educativa, através do instrumento de avaliação Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO) de Ward et al. (2008). Esta observação foi efetuada antes e após a implementação do plano de melhoria. Em termos globais, podemos concluir que as mudanças efetuadas ao nível do espaço físico e ao nível das rotinas/práticas educativas foram significativas no incremento da qualidade do jardim-de-infância enquanto contexto potenciador da Atividade físico-motora. Verificaram-se progressos em todas as dimensões da EPAO, exceto na dimensão da Formação e Educação em AF e na dimensão das Orientações Educativas escritas sobre AF. As melhorias mais significativas registaram-se ao nível do comportamento da equipa pedagógica e ao nível das oportunidades de AFM.

Este estudo contribuiu para maior consciencialização da equipa pedagógica sobre importância da AFM e do caminho a perseguir para a existência de uma verdadeira e abrangente cultura motora baseada num princípio de uma escola ativa para todos.

**Palavras-chave:** atividade físico-motora; educação pré-escolar; crianças; plano de melhoria

## ABSTRACT

This report was designed within the scope of the Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's course in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education at the Higher School of Education of Viana do Castelo. In this document, the two educational contexts of the Supervised Teaching Practice and the corresponding educational intervention paths are described. An exploratory study with research-action characteristics is also presented, which sought to analyse the impact of an improvement plan that aimed to enhance the quality of the educational context as a promoter of an effective motor culture in a kindergarten in Viana do Castelo. For this purpose, a structured observation of the daily routine of the kindergarten activities room was carried out, composed of twenty-two children, an educator, two trainee educators and an educational assistant, through the evaluation instrument Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO; Ward et al. 2008).

This observation was made before and after the implementation of the improvement plan. In global terms, we can conclude that the changes made in terms of physical space and in terms of educational routines/practices were significant in increasing the quality of kindergarten as a context that enhances physical activity. Progress was made in all dimensions of the EPAO, except in the dimension of physical activity training/education and in the dimension of physical activity policies. The most significant improvements were registered in terms of the staff behavior and in terms of active opportunities.

This study contributed to a greater awareness of the pedagogical team about the importance of physical activity and the path to pursue for the existence of a true and comprehensive motor culture based on the principle of an active school for all.

**Keywords:** physical activity; pre-school education; children; improvement plan

# Índice

AGRADECIMENTOS .....	IV
RESUMO .....	VI
ABSTRACT .....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS .....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	XIII
INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO I.....	15
ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	15
Caracterizações dos Contextos Educativos .....	16
1. Caraterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar .....	16
1.1. Caracterização do meio local.....	16
1.2. Caracterização do Agrupamento/JI.....	17
1.3. Caracterização da sala de atividades .....	18
1.4. Rotinas diárias .....	25
1.5. Caraterização do grupo de crianças .....	27
1.6. Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....	32
2.Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do ensino básico .....	36
2.2. Caraterização da sala de aula e do horário.....	37
2.3. Caraterização da turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
2.4. Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	40
CAPÍTULO II.....	46
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	46
3. Projeto de Investigação.....	47
3.1. Contextualização e Pertinência do Estudo .....	47
3.2. Questão de investigação .....	48
3.3. Objetivos da investigação .....	49
4. Revisão da Literatura .....	50
4.1. A importância da atividade físico-motor na idade Pré-Escolar .....	50
4.2. A importância do jogo e da brincadeira na promoção da AF .....	52
4.3. Atividade físico-motora na idade pré-escolar: recomendações e constrangimentos .....	54
4.4. Atividade físico-motora e o espaço exterior: que possíveis aprendizagens? .....	58



4.5. Síntese de estudos empíricos sobre a qualidade do contexto educativo enquanto promotor da atividade físico-motora .....	60
5. Metodologia .....	64
5.1. Opções metodológicas .....	64
5.2. Participantes .....	66
5.3. Questões éticas .....	66
5.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	66
5.5. Procedimentos de análise de dados.....	67
5.6. Plano de melhoria.....	67
5.7.Cronograma .....	70
6. Apresentação e discussão dos resultados .....	71
6.1. Oportunidades de AF .....	73
6.2. Oportunidades Sedentárias.....	75
6.3. Ambiente Sedentário.....	76
6.4. Equipamento de jogo portátil.....	77
6.5. Equipamento de jogo fixo .....	79
6.6. Comportamento da Equipa Pedagógica .....	82
6.7. Educação e Formação em AF e Orientações Educativas escritas sobre AF .....	82
7. Conclusões .....	84
7.1. Conclusões do Estudo .....	84
7.2. Limitações do Estudo .....	87
CAPÍTULO III .....	88
REFLEXÃO GLOBAL DA PES .....	88
Referências bibliográficas .....	93
ANEXOS.....	100

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	101
<b>Anexo 2</b> - Livro “Pausas ativas – Um grupo em movimento”.....	102
<b>Anexo 3</b> - Livro "Uma família sem ecrãs com atividades todas as manhãs".....	105

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Espaço Exterior .....	18
Figura 2 Casa da Árvore.....	18
Figura 3 Espaço interior .....	18
Figura 4 Área da mesa grande .....	19
Figura 5 Área da casinha.....	20
Figura 6 Área dos jogos de chão.....	20
Figura 7 Área dos projetos .....	21
Figura 8 Área da biblioteca .....	21
Figura 9 Área das ciências .....	22
Figura 10 Área da pintura .....	22
Figura 11 Quadro de planeamento das áreas .....	24
Figura 12 Quadro mensal das presenças.....	25
Figura 13 Quadro das tarefas diárias.....	26
Figura 14 Planta da sala do 1.º ano .....	37
Figura 15 Caixa do Correio.....	41
Figura 16 Pausa ativa - (jogo telefone estragado).....	73
Figura 17 Livro “pausas ativas – um grupo em movimento” .....	74
Figura 18 Aula de Educação Física liderada pela educadora estagiária .....	75
Figura 19 Posters/Cartazes sobre AF.....	76
Figura 20 Construção do baú e construções com os materiais de madeira .....	78
Figura 21 Transporte do baú para o espaço exterior com brinquedos escolhidos pelas crianças.....	78
Figura 22 Exploração do circuito de triciclos e trotinetes.....	79
Figura 23 Equipamento de jogo fixo de equilíbrio/trepar.....	80
Figura 24 Pista de triciclos e parque de estacionamento .....	80
Figura 25 Jogo de chão .....	81
Figura 26 Exploração de diferentes sinais de trânsito .....	81
Figura 27 Construção do semáforo e bomba de gasolina.....	81
Figura 28 Envolvimento dos pais.....	79

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário do Escolar do 1.º CEB.....	38
Tabela 2 - Recomendações boas práticas NAPSACC .....	56
Tabela 3 - Estudos relacionados com a implementação do modelo EPAO.....	61
Tabela 4 - Caracterização das crianças de acordo com a idade e género .....	66
Tabela 5 - Descrição do plano de melhoria .....	69
Tabela 6 - Calendarização do estudo.....	70
Tabela 7 - Resultado médio obtido em cada dimensão EPAO.....	71
Tabela 8 - Oportunidades de AF .....	73
Tabela 9 - Oportunidades Sedentárias .....	75
Tabela 10 - Equipamento de jogo portátil.....	77
Tabela 11 - Equipamento de jogo fixo.....	79

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AAP – Academia Americana de Pediatria

AEC – Atividade Extra Curricular

AF – Atividade Física

AFM – Atividade Físico Motora

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

EE – Educadora Estagiária

EPAO – Environment and Policy Assessment and Observation

JI – Jardim de Infância

NAPSACC – Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório resultou da intervenção realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) ocorrendo na sequência da intervenção educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. O relatório encontra-se dividido em três capítulos distintos, sendo o primeiro referente ao percurso de intervenção educativa, o segundo referente ao trabalho de investigação desenvolvido e o terceiro alusivo à reflexão global sobre a PES.

No primeiro capítulo surge a apresentação e a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES, seguido de uma descrição do meio local, do agrupamento a que pertence o contexto escolar, da sala de atividades, do grupo e das rotinas. Ainda neste capítulo é feita uma descrição sobre o percurso educativo da PES II, referindo os conteúdos abordados e as atividades realizadas. No primeiro semestre, a PES foi desenvolvida numa vertente de educação pré-escolar num Jardim de Infância (JI). No segundo semestre, a PES foi realizada na mesma instituição de ensino do primeiro semestre, mas numa vertente de 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade.

No segundo capítulo surge o trabalho de investigação elaborado ao longo do estudo, que se divide em várias partes. Inicialmente apresenta-se a pertinência do estudo, seguindo-se a revisão da literatura que fundamenta, através de vários autores, o trabalho de investigação, a metodologia na qual se apresenta as opções metodológicas adotadas na recolha de dados e os procedimentos de análise, a apresentação e discussão dos dados e, por fim, as conclusões.

No terceiro e último capítulo é apresentada a reflexão global da PES onde, de uma forma crítica e pessoal, se enfoca as aprendizagens, desafios e dificuldades sentidas em ambos os contextos.

**CAPÍTULO I**  
**ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **Caracterizações dos Contextos Educativos**

Nesta secção será apresentada a caracterização dos contextos e o percurso realizado durante a PES em contexto Pré-Escolar e 1.º CEB. Será feita uma caracterização do meio local, do Agrupamento, da sala de atividades ou sala de aula, das rotinas e a caracterização do grupo. No fim, é apresentado o percurso educativo realizado em cada um dos contextos, mencionando as áreas que foram abordadas e como foram trabalhadas.

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

#### **1.1. Caracterização do meio local**

O contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, no 1.º semestre, situa-se numa das 27 freguesias pertencentes ao concelho de Viana do Castelo. A freguesia ocupa uma área territorial de 9,01km<sup>2</sup> e segundo os Censos de 2011 tem cerca de 1757 habitantes, onde 864 são homens e 893 mulheres (INE, 2011). Destes habitantes, 853 têm idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos. Ainda segundo os censos de 2011 (INE, 2011), e no que diz respeito aos níveis de escolaridade da população desta freguesia, dos 1757 habitantes, 255 não têm qualquer nível de escolaridade; com a frequência do 1.º CEB temos 482 habitantes; com o 2.º CEB temos 194 habitantes; com o 3.º CEB temos 253 habitantes; com o Ensino Secundário temos 298 e no com Ensino Superior temos 206 habitantes.

A maior parte das atividades desenvolvidas na freguesia pertencem ao setor primário como a agricultura e a pecuária. Porém, na freguesia também existem atividades pertencentes ao setor secundário, como as indústrias, e ao setor terciário, através do comércio tradicional.

Encontram-se inseridas na freguesia um variado leque de estruturas e organizações de cariz cultural. Para além de uma escola com ensino pré-escolar e 1.º CEB, a freguesia também possui uma igreja, um solar, uma zona de lagoas, uma Associação Cultural e Recreativa, uma Associação de Caça e Pesca, uma equipa de



futebol, um Rancho Folclórico e um Centro Social e Paroquial com valência de creche e lar de terceira idade.

Quanto a festas e tradições, as festas religiosas têm uma grande importância na freguesia, pois uma delas, de caráter religioso, envolve toda a população na sua concretização, tendo como objeto primordial os arranjos florais.

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

O agrupamento no qual o contexto educativo está inserido é composto por 14 escolas. Neste agrupamento encontram-se dez Jardins de Infância, doze Escolas Básicas do 1.º CEB três escolas com o 2.º e 3.º CEB e uma escola com Ensino Secundário. A Escola Sede do agrupamento possui 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário. A escola onde foi desenvolvida a PES oferece uma componente de JI e de 1.º CEB. Este agrupamento conta com docentes, na sua maioria professores pertencentes ao quadro, assistentes operacionais, psicólogas e técnicos de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

No que diz respeito às infraestruturas, a escola é composta por dois pisos. No piso térreo existem duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar que acolhem crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, duas casas de banho adaptadas à faixa etária das crianças, um espaço para arrumos, um gabinete de educadores/professores, uma cozinha, um refeitório, uma casa de banho para adultos, uma pequena lavandaria, uma casa de banho para os alunos do 1.º CEB e duas salas para o prolongamento que servem também como salas de acolhimento na parte da manhã. No piso superior, existem três salas destinadas ao 1.º CEB, uma biblioteca, uma sala polivalente e três casas de banho. Quanto ao espaço exterior (figura 1), esta escola oferece um amplo espaço verde, que permite a realização de várias atividades ao ar livre, um campo de futebol, uma horta, um parque infantil e uma Casa na Árvore - “Casa dos Sonhos” (figura 2), que resultou de um projeto de empreendedorismo. Há, ainda, um espaço no exterior coberto (figura 3) que permite a sua utilização caso esteja a chover. Por vários anos consecutivos, esta escola foi distinguida com o selo “Escola Amiga da Criança”.

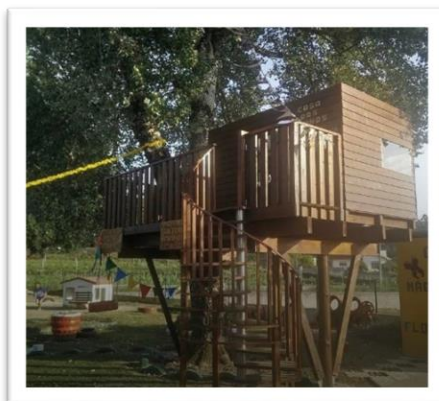
**Figura 1**

*Espaço Exterior*



**Figura 2**

*Casa da Árvore*



**Figura 3**

*Espaço interior*



A equipa educativa desta instituição é constituída por duas educadoras de infância, três professores titulares do 1.º CEB e uma docente de apoio de Educação Especial. A sala onde foi desenvolvido a PES integra uma educadora titular, uma assistente operacional, uma professora de música e uma terapeuta da fala.

### **1.3. Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades na qual decorreu todo o processo de recolha de dados, destaca-se por ser uma sala ampla, desafogada, com boa iluminação e com muitas entradas de luz natural, o que permite uma visão geral sobre todos os pontos da sala, incluindo uma visão sobre todas as crianças. A organização desta permite uma livre circulação de crianças e adultos. A decoração da sala é apelativa e apropriada às faixas etárias nela existente. Todos os materiais e jogos estão ao nível das crianças para que estas sejam capazes de chegar a eles, ou seja, é uma sala apta para a educação pré-escolar.

A sala, designada de “Sala 1”, era abrangida por dez áreas. Ao centro, a mesa faz a divisão entre as áreas, dividindo a sala em espaços de brincadeira, lazer, descanso, silêncio e ainda de reflexão. Esta divisão estratégica da sala permite à Educadora Cooperante (EC) organizar o espaço educativo de forma a conseguir observar todos os seus intervenientes no espaço simultaneamente.

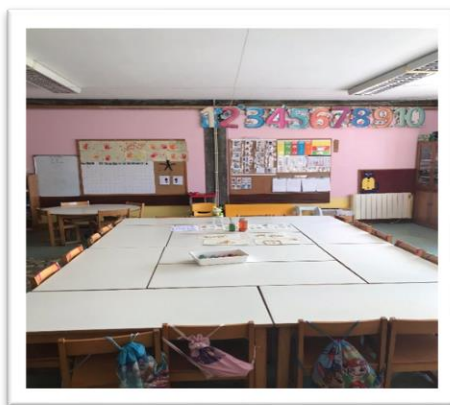
A organização do espaço educativo é, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP 2016), “o suporte do desenvolvimento curricular” (p. 24), pois a forma como estão distribuídas as áreas e os materiais presentes na sala permite à criança escolher, fazer e aprender. Desta forma, a disposição das áreas e a forma como se encontra delimitado o espaço educativo está diretamente ligado com a intencionalidade pedagógica que cada educador defende.

A sala era composta no total por dez áreas diferenciadas, sendo elas: área da mesa grande, área da casinha, área dos jogos de chão, área dos legos, área da biblioteca, área das ciências, área dos projetos, área da pintura, área do computador e área da paz.

A área da mesa grande (figura 4), composta por mesas e cadeiras, servia para reunir o grupo ao início da manhã para desenvolver as habituais rotinas, para debater alguma temática, para apresentar algo novo ou para dar apoio na área da expressão artística através do desenho, recorte e colagens. As crianças também a utilizavam para montar *puzzles* ou brincar com a caixa sensorial. O conteúdo desta caixa era alterado pela EC consoante a época do ano, de acordo com as temáticas aprofundadas ou de acordo com as sugestões das crianças.

**Figura 4**

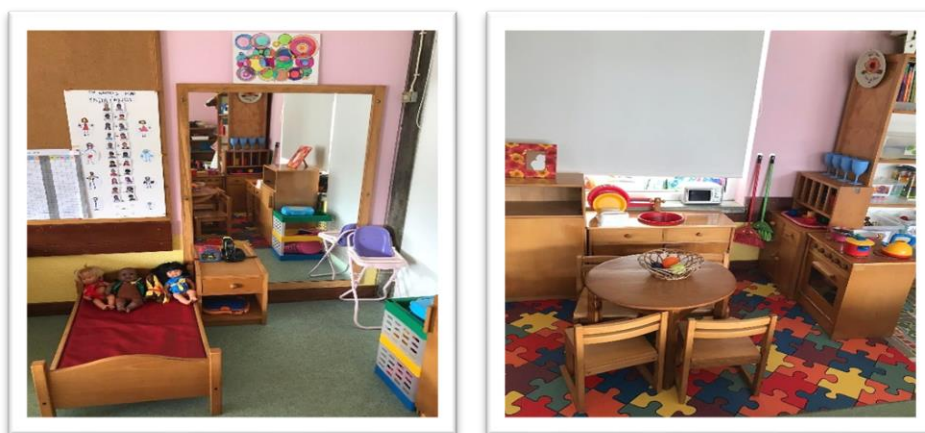
*Área da mesa grande*



A área da casinha (figura 5) era composta pela cozinha e pelo quarto, não existindo qualquer divisão física entre as mesmas. A zona da cozinha incluía uma mesa com quatro cadeiras, um fogão, um forno, um micro-ondas, um lava-louça e diversos armários com arrumações para pratos, copos e talheres e vários outros utensílios utilizados por norma nesta divisão da casa. A zona do quarto incluía uma cama, uma

mesinha de cabeceira, um espelho e uma cómoda que servia para guardar roupas e outros disfarces. Esta é uma das áreas que intensificam o jogo simbólico e como diz Silva et al. (2016) “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52).

**Figura 5**  
*Área da casinha*



A área dos jogos de chão (figura 6) era composta por um tapete e um armário com vários materiais e jogos (pistas de madeira, blocos de madeira para construções, ferramentas, animais, carros) e permitia à criança a exploração livre. Estes materiais iam sendo modificados à medida que os interesses das crianças se iam alterando. Na área dos legos existia uma pequena mesa apenas para duas ou três crianças que lhes permitia fazer as suas construções com legos.

**Figura 6**  
*Área dos jogos de chão*



A área dos projetos (figura 7) era utilizada sobretudo para jogos de mesa. Esta área era constituída por um armário com diversos jogos didáticos, nomeadamente, blocos lógicos, *puzzles*, jogos de memória, jogos de associação, enfiamentos, entre outros. Como não existia uma zona definida para a utilização destes jogos, as crianças utilizavam esta área com esse fim. Cada criança retirava o jogo pretendido e deslocava-se para a mesa, sabendo que no fim tinha que deixar o jogo tal e qual o tinha encontrado. Para além do manuseamento dos jogos, esta área tinha como fim o desenvolvimento de projetos em pequeno grupo, ou seja, após lançada uma temática as crianças desenvolviam em pequenos grupos ou individualmente trabalhos com recurso a várias materiais disponíveis na sala.

**Figura 7**

*Área dos projetos*



A área da biblioteca (figura 8) era composta por um pequeno móvel onde se encontravam alguns livros e um sofá que as crianças podiam utilizar, tranquilamente, para as suas leituras. Este era um lugar calmo e silencioso, que lhes proporcionava o contacto direto com o manuseamento dos livros, que lhes permitia explorar e, sobretudo, dar asas à imaginação. Esta era uma das áreas pela qual as crianças menos se interessavam.

**Figura 8**

*Área da biblioteca*



A área das ciências (figura 9) era constituída por um móvel com alguns materiais como, por exemplo: globos, ímanes, lupas, cubos mágicos, folhas, pedras, entre outros. Nesta área, a abordagem às ciências era feita pelas crianças e permitia a interação com o mundo ao seu redor utilizando materiais do quotidiano. Segundo Silva et al. (2016) a área do conhecimento do mundo na educação pré-escolar serve para “fomentar nas crianças uma atitude científica e investigativa” (p. 86).

**Figura 9**

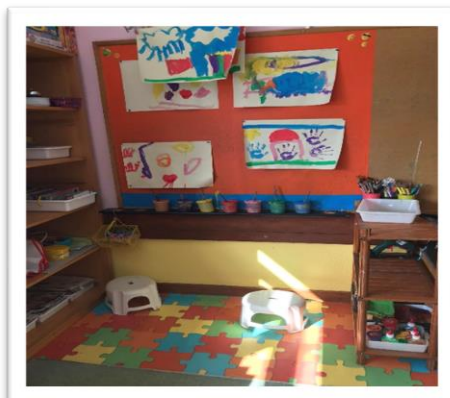
*Área das ciências*



A área da pintura (figura 10) era dedicada à promoção da criatividade e da imaginação. Era composta por tintas, pincéis e carimbos que permitiam à criança desenvolver o seu sentido artístico, o sentido estético, a motricidade fina, a autonomia e a responsabilidade. A utilização dos vários materiais ficava à disposição de cada criança, tendo a liberdade para os explorarem como quisessem.

**Figura 10**

*Área da pintura*



Na área do computador, que ficava situada na secretária da EC, as crianças entravam em contacto com o mundo digital. Nesta área podiam explorar jogos didáticos e utilizar a ferramenta do *paint*. A utilização desta área não era muito apreciada pelas crianças dando preferência a jogos mais ativos e dinâmicos. Esta área funcionava, muitas das vezes, como suporte da atividade docente (apresentação de livro em formato digital ou canções).

A área da paz, um cantinho exterior à sala, permitia às crianças refletirem sobre alguma atitude menos correta com os colegas ou com a EC. Nesta área as crianças podiam pintar alguns desenhos como forma de acalmar as emoções. Por vezes, procuravam esta área só para ficarem em silêncio, esquecendo-se do barulho das brincadeiras que se fazia sentir dentro da sala. Neste espaço era disponibilizado lápis de cor, bolas *anti-stress* e outros materiais que permitissem o retorno à calma.

Todas as áreas foram definidas de acordo com os interesses das crianças, promovendo a sua autonomia e podendo ser alteradas ao longo do ano, contudo, estas afirmações são sustentadas por algumas metodologias/modelos seguidos pela EC, que não fundamenta a estruturação do trabalho pedagógico num só modelo curricular, mas sim numa metodologia mista que seja mais abrangente e que permita à criança absorver o saber recorrendo a uma multiplicidade de fontes.

Assim, podemos destacar o Movimento Escola Moderna, que é uma influência importante situada ao nível do ambiente educativo, e que assenta numa base democrática e de partilha de poder entre os elementos do grupo. São diversos os instrumentos de gestão partilhada como o Mapa de Presenças, Mapa de Tarefas e o Diário de Grupo que se inspiram neste modelo curricular e fazem parte da rotina das crianças. Outra das metodologias praticada em sala é a Metodologia Trabalho de Projeto que é preferencialmente adotada sempre que uma criança manifesta interesse num determinado assunto/tema, que possa ser exequível, pois acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento sobre o mundo e que através de experiências do quotidiano ela consegue construir conhecimentos significativos. Podemos, ainda, destacar a Pedagogia de Escuta que denota a importância de dar voz à criança, de escutá-la para saber o que diz e como pensa.



O ambiente educativo deve fornecer respostas a todas as necessidades educativas das crianças e, como tal, a sua organização deve oferecer uma maior variedade de experiências, tendo estas uma maior liberdade de gerir o espaço de que usufruem. A forma como o espaço está organizado deve ser estimulante e desafiador e, para isso, a sala deve ser apelativa, com áreas bem delineadas onde a mobilidade e a visão do educador estejam asseguradas.

Desta forma, é permitido à criança absorver experiências significativas, promovendo contextos privilegiados de aprendizagem ativa. Para cada área foi definida em grupo (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes) uma lotação considerada adequada, que permitia a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo que os materiais à disposição fossem suficientes para os elementos que os utilizam. Essa informação encontra-se registada no Quadro de Planeamento (figura 11), no qual as crianças colocavam o seu cartão na área pretendida, excluindo a possibilidade de excederem o limite definido em consenso. Assim sendo, cabia a cada criança, de acordo com as suas escolhas, optar pela área que mais lhe suscitava interesse, assumindo sempre a responsabilidade de colocar o seu cartão no quadro. Desta forma, constatamos que através de pequenas ações podemos trabalhar/desenvolver competências fundamentais e transversais a todas as áreas do saber, como a responsabilidade, a autonomia, a confiança e a partilha.

**Figura 11**

*Quadro de planeamento das áreas*





#### 1.4. Rotinas diárias

O dia no JI começava por volta das 8h com o acolhimento das crianças no prolongamento. Perto das 9h as crianças deslocavam-se até à casa de banho para fazer a rotina de higiene antes da entrada na sala, pois devido ao *SARS-CoV-2 (Covid-19)*, algumas rotinas tiveram de ser adaptadas. Após a higiene as crianças encaminhavam-se para a sala e autonomamente marcavam a sua presença no “Quadro Mensal das Presenças” (figura 12) e, de seguida, sentavam-se no seu respetivo lugar. Nos primeiros anos, e sobretudo durante a caminhada pelo JI é substancialmente importante que se estabeleçam rotinas e que essas façam parte do dia a dia das crianças. Estas são fundamentais no crescimento e desenvolvimento das crianças e faz com que as mesmas se sintam mais confiantes e ganhem responsabilidade.

**Figura 12**

*Quadro mensal das presenças*



Pelas 9h30 iniciava-se a sessão com a habitual conversa da manhã, que permitia à EC perceber, interpretar e dar voz às crianças. Era nesta parte da manhã que, por vezes, apareciam em cima da mesa temas sugeridos pelas mesmas. De seguida, podia surgir a introdução de um livro, de uma música, da caixa das surpresas, ou outra atividade em grande grupo. Às 10h iniciavam-se as rotinas, com a distribuição das tarefas do dia no quadro de planeamento das tarefas (figura 13).

**Figura 13**

*Quadro das tarefas diárias*



À medida que a foto de cada criança ia surgindo, esta escolhia autonomamente aquilo que queria fazer. Este processo repetia-se todos os dias e todas as crianças tinham a oportunidade de escolher, desenvolvendo o sentido de autonomia e responsabilidade por desempenhar bem uma determinada tarefa. As crianças podiam escolher entre as seguintes tarefas: a canção do Bom dia, contar as crianças presentes (primeiro contar as meninas, depois contar os meninos e posteriormente todos juntos), fazer as rotinas diárias no quadro do tempo que incluía: o ano, o mês, a estação do ano, distribuir os lanches, colocar os resíduos no ecoponto ou levar as cascas das frutas ao compostor; tratar e regar as plantas, tocar a campainha na hora de arrumar, ir buscar e ajudar a preencher os diário de grupo, chamar para o “comboio” e distribuir os “Vai-Vens”, se houver algum recado para levar para casa.

Depois das rotinas, por volta das 10h20, iniciava-se o lanche da manhã e por volta das 10h30 as crianças brincavam nas diversas áreas da sala ou realizavam a(s) atividade(s) preparada(s) para aquele dia. As atividades em grande parte eram todas realizadas em pequeno grupo para ser mais fácil de as crianças interiorizarem as aprendizagens necessárias e para terem tempo de brincadeira livre.

Por volta das 11h20 a criança responsável por tocar a campainha, desempenhava a sua função. O toque da campainha significava que era hora de arrumar. Às 11h30, à vez, as crianças encaminhavam-se para a casa de banho para fazerem a higiene antes do almoço. Enquanto algumas estavam na casa de banho, outras reuniam-se na mesa grande para ajudarem na escrita do “Diário de Grupo”. As crianças começavam por

descrever o que fizeram durante manhã, como por exemplo, que história/música ouviram, em que área brincaram, com quem brincaram, entre outros. Posteriormente, expressavam através do diálogo o que mais gostaram e o que menos gostaram, podiam referir as atitudes das outras crianças como forma de as elogiar ou fazê-las pensar. Por fim, as crianças podiam sugerir atividades para se realizar durante a semana ou numa próxima semana.

Por volta das 11h45, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçar. Das 12h45 até às 14h as crianças brincavam na sala de prolongamento ou no exterior se as condições climáticas permitissem. Sempre que possível as crianças passavam o resto da tarde no exterior, aproveitando para brincar ao ar livre. Como forma de concluir o dia, por volta das 15h, as crianças, lanchavam e seguiam para o prolongamento ou para as carrinhas que os levariam até casa ou à junta de freguesia.

### **1.5. Caraterização do grupo de crianças**

A PES foi desenvolvida com um grupo de vinte e duas crianças, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Tratava-se de um grupo heterogéneo com um amplo leque de idades, no qual a criança mais velha tinha seis anos e a mais nova três anos. Na sala não havia registos de nenhuma criança diagnosticada com necessidades educativas especiais, apenas crianças com alguns problemas respiratórios ou de pele. Mais especificamente, a sala era composta por uma criança de seis anos, cinco crianças de cinco anos, oito crianças de quatro anos e oito crianças com três anos. A sala era formada maioritariamente por crianças com idades inferiores a cinco anos. Para as oito crianças de 3 anos este era o primeiro ano em que frequentavam a sala, enquanto para a criança de 6 anos, era o terceiro ano a frequentar a sala.

No decorrer das três primeiras semanas, durante as observações, que acabam por nos fornecer informações importantes sobre o funcionamento da sala e sobre o comportamento do grupo em questão, conseguiu constatar-se que é um grupo de crianças bem-dispostas, ativas, dinâmicas e muito interessadas em realizar todas as atividades apresentadas. Como se tratava de um grupo heterogéneo, acabou por se notar que algumas crianças demonstravam dificuldades de atenção/concentração

provocado pelo pouco tempo de frequência da sala, o que levava à existência de diferentes ritmos de trabalho. Podemos, ainda, destacar o comportamento menos positivo por parte de uma criança que destabilizava um pouco o trabalho do restante grupo. No entanto, o grupo interagia todo uns com os outros e os mais velhos já possuíam alguma responsabilidade sobre os mais novos. A EC desempenhou um papel importante no fornecimento de informações sobre o grupo e as intervenções no contexto foram essenciais para conseguir identificar aspetos chave. A caracterização feita ao grupo baseou-se nas observações e nas implementações feitas ao longo das diversas sessões. Ao longo do dia era frequente a troca de ideias entre estagiárias e EC sobre as crianças e sobre o funcionamento da sala.

Segundo Silva et al. (2016) é possível identificar três grandes áreas de conteúdo na educação pré-escolar: área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo, a área da Expressão e Comunicação, que devem, por sua vez, ser desenvolvidas interdisciplinarmente e em consonância umas com as outras.

A área da Formação Pessoal e Social “é uma área transversal” (Silva et al., 2016, p. 33) que apesar de ter uma intencionalidade própria acaba por estar presente em todo o trabalho educativo. Nesta área é esperado que a criança adquira valores, sentido de responsabilidade, autonomia e solidariedade. No que diz respeito ao grupo com o qual foi desenvolvida a PES, as crianças eram capazes de reconhecer e aplicar regras, identificar características individuais (sexo, idade, nome), reconhecer semelhanças e diferenças nos outros, expressar e identificar emoções, sentimentos, vontades, gostos e preferências, identificar os diferentes momentos das rotinas diárias e justificar as suas opções. Este grupo caracterizava-se por ser bastante independente e autónomo, as crianças mais velhas sabiam responsabilizar-se por si, pelos seus atos e pela sua segurança. Por diversas vezes as crianças mais crescidas transmitiam esses hábitos aos mais novos.

A área da Expressão e Comunicação divide-se em quatro domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática.

No domínio da Educação Física, Silva et al. (2016) dizem-nos que o JI “deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável

de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (p. 43).

Durante o percurso pelo JI foi sempre proporcionado às crianças sessões de Educação Física com o intuito de desenvolver habilidades, contribuir para o desenvolvimento da independência e autonomia e promover hábitos de vida saudável, incentivando à prática regular de exercício físico. Quanto ao grupo em questão, as crianças mais velhas revelavam uma boa coordenação motora, resistência, força e flexibilidade, ao contrário das crianças mais novas que não possuíam tanta destreza a nível dos movimentos corporais. Contudo, foi possível observar que algumas das crianças mais velhas tinham bastantes dificuldades no salto a pés juntos, no salto ao pé-coxinho e no equilíbrio do mesmo. Porém, foram várias as dificuldades sentidas ao longo da PES no que toca às sessões de Educação Física. Apesar do espaço exterior oferecer ótimas condições à prática de AF, o espaço interior era um pouco limitado e esse foi um dos maiores constrangimentos. Outro constrangimento deveu-se à pouca quantidade e variedade de equipamento (arcos, bolas, cones, entre outros) que obrigava por diversas vezes a dividir o grupo para que todos tivessem oportunidade de utilizar o equipamento ou a utilizar estratégias diferentes, como materiais do quotidiano.

Ao nível da motricidade fina observaram-se muitas dificuldades, tanto na pega correta do lápis, como no pincel ou mesmo no recorte, pois a maioria não revelava destreza no uso da tesoura. Foi possível constatar que várias crianças ainda não definiram qual a mão com que escrevem, já que tanto pegavam no lápis com uma mão como com a outra, sem nunca haver uma pega consistente. Por sua vez, algumas das crianças mais velhas exibiam uma preferência pela mão esquerda já bem definida e faziam acompanhar-se de materiais adequados às suas necessidades. Os materiais presentes na sala tinham também características adequadas à utilização de ambas as mãos.

Relativamente ao domínio da Educação Artística, este subdivide-se em quatro subdomínios: subdomínio das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. No que diz respeito ao subdomínio das Artes Visuais o grupo apresentava bastante empenho no desenho, na pintura, nas colagens, na carimbagem e em todas as outras atividades de cariz artístico. As crianças, por sua autonomia, ao longo da semana

realizavam este tipo de trabalho e não precisavam que lhes fosse solicitado. As produções apresentadas pelas crianças mais velhas mostravam claramente a sua faixa etária, revelavam clareza na produção gráfica, conseguindo identificar vários elementos presentes. As crianças mais novas apresentavam pouca clareza no desenho e algumas dificuldades no manuseamento correto do pincel ou lápis, recorrendo muitas vezes à ajuda de um adulto para o fazer.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças manifestavam uma grande envolvimento. Através do dia a dia e enquanto brincavam livremente nas áreas, por diversas vezes criavam pequenas dramatizações entre si aproveitando as vivências do quotidiano para brincar ao “faz de conta” e, tal como nos diz Silva et al. (2016), o jogo dramático e o jogo simbólico é algo que as crianças iniciam muito cedo onde recriam situações do quotidiano e imaginárias, assumindo o papel de outras pessoas para representar acontecimentos reais.

Em relação ao subdomínio da Música, e por causa da situação pandémica que o país atravessava, a professora de música que costumava frequentar a escola deixou de o fazer. Contudo, a música nunca deixou de existir e todos os dias se fazia ouvir na sala, fazendo parte das rotinas enquanto se lanchava, brincava ou no desenvolvimento de atividades propostas. Este subdomínio era muito apreciado pelas crianças que decoravam com facilidade as canções e demonstravam gosto por as cantar.

A exploração do subdomínio da dança era do agrado das crianças, uma vez que o demonstravam sempre que se ouvia uma música. O grupo de crianças tinha bastante aptidão no que toca a movimentos corporais, bem como ao ritmo imposto pela música.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria das crianças revelava uma boa capacidade de se exprimir e já possuíam um alargado vocabulário que permitia expressarem-se. As crianças mais novas ainda tinham bastantes dificuldades na articulação e na formulação de frases e, por vezes, mantinham um discurso pouco perceptível. Apenas uma das crianças mais novas do grupo não tinha qualquer discurso, não dizendo quase nenhuma palavra, exprimindo-se através de gestos. Pelo menos duas das crianças mais velhas frequentavam a terapia da fala. Em relação à abordagem escrita, as crianças mais crescidas já conseguiam perceptivelmente reproduzir/escrever o seu próprio nome em letras maiúsculas. A EC tinha o cuidado de incentivar a promoção da abordagem à escrita através do registo de presenças ou mesmo na atribuição de

tarefas onde as crianças conheciam o seu nome através das letras e muitas vezes reconheciam o dos colegas também.

No domínio da Matemática o grupo era confrontado diariamente com problemas, tanto nas contagens das crianças como na marcação de presenças ou na marcação do dia e mês. As crianças identificavam facilmente quantidades, cores, figuras geométricas e padrões. O interesse pela matemática ia surgindo com pequenas atividades livres ao longo do dia e a EC fazia questão de levar as crianças a comunicarem o seu pensamento matemático apresentando diversos problemas do quotidiano, como a realização de um gráfico onde cada criança contava as suas faltas e presenças ao longo do mês. “O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (Silva et al., 2016, p. 74). A noção de número era facilmente entendida pelo grupo de crianças mais velhas da sala, ou seja, já tinham a capacidade de identificar e representar números e quantidades. Por sua vez, as crianças mais novas ainda demonstravam muitas dificuldades nesse campo. Como forma de incentivar o contacto com a matemática, a sala era portadora de vários brinquedos que permitiam a sua exploração, desenvolvendo assim a curiosidade por esta área.

A área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85) e com este grupo não foi diferente, pois o grupo de crianças demonstrava muita curiosidade e interesse por tudo aquilo que as rodeava. Sobre esta área é possível referir que já detinham noção sobre o seu nome, idade e algumas das crianças mais velhas já sabiam inclusive a sua morada. Também reconheciam e identificavam as partes do seu corpo, identificando o sexo, a cor dos olhos e do cabelo. Conheciam diferentes animais, identificando as suas características e o seu modo de vida.

Durante o dia, as crianças eram incentivadas a identificar as características do estado tempo através do quadro do tempo (sol, chuva, neve) e a ter comportamentos e hábitos saudáveis como a ingestão diária de uma peça de fruta no lanche da manhã. A EC estimulava a curiosidade das crianças colocando perguntas que as levavam a interrogarem-se e a querer saber mais.

Em suma, o grupo era bastante participativo, empenhado, curioso, sempre disposto a aprender mais. As crianças relacionavam-se muito bem umas com as outras,

com a EC e com a restante equipa educativa. Ajudavam-se mutuamente, eram preocupadas com o outro e com o seu bem-estar.

### **1.6. Percurso de Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

O percurso de intervenção educativa no pré-escolar dividiu-se em duas partes: a primeira direcionada para a observação e a segunda para a implementação.

Durante três semanas foi observado, o grupo de crianças, as suas características, a dinâmica da sala, do grupo, o trabalho da EC, enquanto profissional da área, as suas estratégias e metodologias utilizadas com o grupo e a organização do ambiente educativo. Após as três semanas de observação passou-se à fase de implementação que teve a duração de três meses, sendo cinco semanas de intervenção para cada par pedagógico. As implementações eram feitas três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), com a exceção das duas semanas intensivas, onde a intervenção das estagiárias teve a duração de uma semana completa (de segunda-feira a sexta-feira).

As três primeiras semanas de estágio foram semanas muito importantes, pois deram-nos as respostas que precisávamos para as semanas seguintes. Desde cedo que o método da observação acompanha o ser humano e através deste instrumento é possível recolher informações, organizá-las e descodificá-las (Mendes et al., 2004). Este instrumento permite-nos também encontrar um suporte que responda a todas as questões relacionadas com a prática (Carneiro, 2016). O método da observação acabou por ser fundamental, porque nos permitiu conhecer as crianças, os seus interesses, o seu nível de desenvolvimento, os seus hábitos, as suas rotinas, bem como as estratégias que a EC utilizava e a metodologia pela qual se regia.

Na primeira implementação foram trabalhadas as áreas da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. A semana começou com uma chamada secreta de um monstro que precisava da ajuda das crianças para chegar à sua cidade. Através do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita procedeu-se à leitura da história “O Monstro das Cores” de Anna Llenas, com o objetivo de identificar, reconhecer e falar abertamente das nossas emoções. Analogamente, com a história surge a área da Expressão e Comunicação através da pintura de um Monstro das Cores gigante,



recorrendo a uma técnica não convencional (molas), onde se pode trabalhar a motricidade fina de cada criança. Esta atividade foi realizada em pequeno grupo para que as crianças mais novas pudessem ter mais atenção na hora de pintar. Contudo, as atividades realizadas em pequeno grupo requerem atenção, pois não se pode focar apenas no grupo que está a trabalhar, mas em todas as crianças, inclusive aquelas que estão a realizar outras atividades. O domínio da Matemática esteve presente com a criação de desafios matemáticos, onde individualmente cada criança tinha que ultrapassar pequenos desafios para ajudar o Monstro das Cores a chegar à cidade das emoções tal como: ordenar por ordem crescente os monstros, identificar a quantidade de monstros de cada cor, entre outros. A escolha dos desafios foi enquadrada tendo em conta a faixa etária das crianças, uma vez que se tratava de um grupo heterogéneo. O *feedback* ao longo da semana foi positivo, uma vez que o tema foi sempre tratado com muita magia e suspense, o que levava o grupo a ficar cada vez mais interessado nas atividades. Para além da magia, o principal enfoque desta temática lúdico-pedagógica é a exploração das emoções e dos sentimentos, preparando as crianças para um futuro melhor.

A segunda implementação começou com a leitura de uma história sensorial, rica em materiais do quotidiano, “O Panda e os Cinco Sentidos” escrita pela Educadora Estagiária (EE). Após a introdução dos sentimentos, achou-se oportuno desenvolver a temática dos cinco sentidos. Numa primeira fase, as crianças tiveram oportunidade de “tocar” no livro, identificando os materiais constituintes da história e posteriormente gozaram da oportunidade de realizar outras experiências sensoriais, como, mexer em terra seca, mexer em terra com água (lama), comer limão, cheirar canela, ouvir os sons da natureza e observar o ambiente ao seu redor. O olfato, o paladar e o tato foram os mais apreciados e trabalhados. Nesta implementação foram trabalhadas as áreas da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. O domínio da Matemática foi desenvolvido através do sentido da visão com a contagem do número total de olhos da sala e com a elaboração de uma tabela na qual foram registadas as cores dos olhos das crianças. Nesta segunda implementação optou-se por trabalhar em grande grupo para que as crianças pudessem debater, conversar e questionar sobre o tema aprofundado. Mais uma vez, o *feedback* demonstrado pelas crianças e pela EC foi bastante positivo.

A terceira semana de implementação decorreu com a preparação para o Natal. Foram trabalhados vários domínios como o domínio da linguagem oral e Abordagem à Escrita através das histórias “O Atraso do Pai Natal” escrito pela EE e “A Velhinha que comeu os símbolos de Natal” escrita pela EC. A primeira história foi criada em função do momento que o país atravessa (Covid -19) e da época festiva que se aproximava, o Natal. A história foi criada de modo que as crianças se sentissem elas próprias os duendes e contribuíssem para a preparação do Natal, tal como os duendes ajudam o Pai Natal. Deste modo, foi possível observar a cooperação e a interação do grupo ao unir-se para ajudar o Pai Natal sugerindo diversas atividades. A segunda história, em rima, foi desenvolvida de forma diferente do que estavam habituadas. Não havia um livro, mas sim um “Avental das Histórias”, sendo que de cada bolso saía um elemento pertencente à história. Aproveitando o facto de a história ser em rima as crianças desenvolveram os seus conhecimentos com jogos de rimas. Em primeiro lugar, as crianças ouviam três palavras e através do som das mesmas identificam o intruso, aquela que não rimava. Num outro jogo tinham de fazer associações e encontrar os cartões que rimavam um com o outro, formando pares. A área do Conhecimento do Mundo foi trabalhada em conjunto com o domínio da Matemática através da confeção de bolachas de Natal. As crianças participaram ativamente, tanto na elaboração da receita escrita, como com as “mãos na massa”, pesando e medido os ingredientes. Esta atividade foi realizada em grande grupo, sendo essa a metodologia mais adequada, devido ao interesse demonstrado pelas crianças em participar. O domínio da Educação Artística foi desenvolvido com a elaboração do calendário do advento, realizado com pacotes de leite reaproveitados, onde cada criança contribuiu com o seu desenho e com uma tarefa (discutida com os pais) para se realizar a cada dia. Dentro deste domínio ainda se elaborou um céu estrelado, algo que as crianças pediram muito ao longo das sessões. Cada criança personalizou a sua estrela e ajudou a colocá-la no teto, junto de muitas outras que já lá estavam. O domínio da Educação Física foi fortalecido com um percurso onde as crianças incorporavam a personagem de duende para ajudar o Pai Natal, implicando o trabalho dos deslocamentos e equilíbrios. Porém, grande parte do grupo demonstrava algumas dificuldades a saltar a pés juntos, saltar num só pé, rastejar e rolar sobre si. Nas habilidades manipulativas também foram identificadas algumas dificuldades como lançar ou agarrar. No decorrer das implementações foram realizadas

sessões de EF com o intuito de “permitir à criança mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral” (Silva et al., 2016, p. 44).

Na quarta semana de implementação, a semana que antecedia o Natal, apresentou-se a história “Os Animais que queriam ter Natal” criada pela EE, através de um teatro de fantoches. Uma metodologia que foi utilizada para captar a atenção das crianças e onde no final do teatro os animais desafiaram as crianças a criar um concerto de Natal. Desta forma, introduzimos nesta atividade o domínio da Educação Artística com o subdomínio das Artes Visuais e o subdomínio da Música sendo que cada criança criou o seu instrumento musical com recurso a rolos de papel higiénico, escolhendo um animal do teatro. No que toca às Artes Visuais, o grupo criou um globo de neve com recurso a um copo, uma palhinha e neve artificial e ainda um boneco de neve para pendurar no seu pinheirinho de casa com recurso a duas bolas de esferovite, uma cápsula de café para fazer de chapéu e tecido para fazer o cachecol. Estas obras de arte foram discutidas em grande grupo, questionando as crianças sobre o que gostariam de fazer para o Natal. Na área de Conhecimento do Mundo as crianças realizaram uma experiência pedida há imenso tempo, neve com sal e água. Em pequenos grupos tiveram oportunidade de experienciarem e de criarem o seu boneco de neve, uma vez que não neva em Viana de castelo e que já andavam há alguns dias a falar do tema. A Área da Matemática foi desenvolvida através da resolução de pequenos problemas envolvendo o boneco de neve como personagem (contagens, sequências, entre outros). Durante a intervenção o *feedback* transmitido pelas crianças era positivo, pois demonstravam-no através da curiosidade e do interesse pelas atividades.

A quinta e última semana culminou com a história “Eu sou assim e vou-te mostrar” de Heinz Janisch, com o intuito de fazer um apanhado geral sobre todas as semanas onde se abordou os sentidos e as emoções. Esta foi uma semana muito especial que começou com as fotografias das crianças e de toda a equipa pedagógica, em bebés, espalhadas pela sala de forma a dar ênfase à nova temática: a identidade. Esta atividade serviu para as crianças se reconhecerem e perceberem que todos temos uma identidade que nos define e distingue. Numa primeira fase as crianças não reconheceram a sua fotografia, mas logo depois até já identificavam o colega. No Domínio da Educação Artística, ao longo da semana as crianças realizaram o seu autorretrato identificando as

suas características físicas, o retrato do amigo identificando as suas características físicas e psicológicas e o retrato da família, identificando os seus constituintes. Houve ainda oportunidade de cada criança realizar o seu bilhete de identidade. No domínio da Matemática realizaram-se desafios sobre o corpo humano, mais concretamente com a contagem do número de constituintes visíveis como mãos, olhos, boca, pés, entre outros. Nesta última sessão as crianças trabalharam em pequeno grupo de forma que a EE conseguisse dar o máximo de atenção a cada uma delas. O *feedback* da EC e das crianças foi sempre positivo.

De uma forma geral, e fazendo uma retrospectiva sobre estas semanas foi fundamental trabalhar todas as áreas de conteúdo, sobretudo para proporcionar experiências significativas ao grupo de crianças e à EE. Todas as áreas foram trabalhadas sem exceção, porém a área da educação musical foi a menos aprofundada, mas, de certo modo, não havia nenhuma área que me fizesse sentir desconfortável. O mais desafiante com este grupo de crianças prendeu-se com a capacidade de criar algo inovador que pudesse captar a sua atenção e interesse semana após semana.

O envolvimento do par pedagógico e o bom relacionamento tanto com a EC, como com a restante equipa pedagógica do JI fez com que estas semanas fossem semanas de aprendizagem, de cooperação e de enriquecimento a nível pessoal e social.

Em suma, o balanço é muito positivo, pois foi uma experiência que trouxe muita aprendizagem, muito crescimento a nível pessoal e, sobretudo, um bem-estar por conseguir transmitir valores e conhecimentos aos mais pequenos.

## **2.Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nesta parte é apresentada a caraterização e descrição do contexto educativo, da sala, do horário e da turma do 1.º CEB no qual decorreu a PES II.

### **2.1. Caraterização do meio local**

A PES do 1.º CEB decorreu no mesmo agrupamento e inclusive na mesma escola onde decorreu a componente em Educação Pré-Escolar. Por esse motivo, a caraterização do meio local consta da parte inicial do capítulo.

## 2.2. Caracterização da sala de aula e do horário

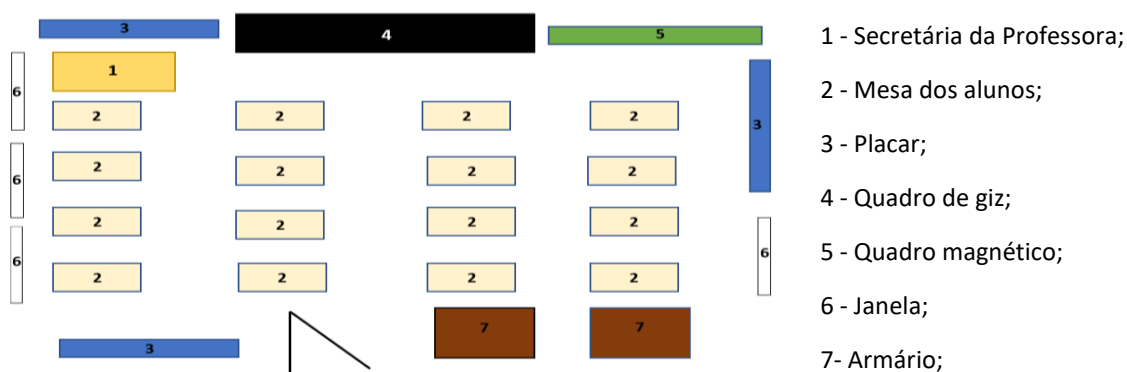
A intervenção da PES no 1.º CEB decorreu numa das salas destinadas ao 1.º ano de escolaridade. A sala apresentava condições favoráveis correspondendo às necessidades básicas da turma. Uma sala ampla com quatro janelas que permitia uma boa entrada de luz natural e com dois radiadores elétricos que aqueciam a sala.

A sala era composta por dois quadros, um a giz e outro magnético, que, na maioria das vezes, era utilizado para projeções. A nível tecnológico a sala possuía um computador para usufruto da turma e um projetor como referido anteriormente. Existiam ainda três placares para exposição de trabalhos realizados pelos alunos, dois armários para arrumações, um para guardar reservas de material escolar dos alunos e materiais a serem utilizados pela turma em expressões plásticas. O outro servia para guardar os portefólios e processos referentes à turma, bem como manuais e livros de apoio às disciplinas.

A disposição do mobiliário da sala é apresentada na figura 14. Devido à pandemia e a todas as normas impostas, a sala teve que sofrer algumas alterações e cada aluno passou a ter a sua mesa (individual) onde guardava os manuais, os cadernos e o restante material escolar. A sala de aula era composta por dezasseis mesas, uma secretária para a professora titular e ainda uma mesa que servia de apoio ao computador aquando da utilização do projetor.

Figura 14

*Planta da sala do 1.º ano*



Relativamente ao horário da turma (tabela 1), as aulas tinham início todos os dias às nove horas e o seu término dava-se por volta das dezasseis horas. O intervalo da manhã decorria entre as dez horas e trinta minutos e as onze horas. A hora de almoço estendia-se desde as doze horas e trinta até às catorze horas e trinta minutos. O intervalo da tarde era feito entre as dezasseis horas e as dezasseis horas e trinta minutos.

**Tabela 1**  
*Horário Escolar*

<b>Dia da semana</b>	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>Horas</b>					
9:00 – 9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
9:30 – 10:00					
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:30	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio
11:30 – 12:00					
12:00 – 12:30					
12:30 – 13:00					
13:00 – 13:30					
13:30 – 14:00					
14:00 – 14:30					
14:30 – 15:00	Expressões Artísticas	Educação Físico-Motora	Apoio ao Estudo	Oferta Complementar	Expressões Artísticas
15:00 – 15:30					
15:30 – 16:00					
16:00 – 16:30					
16:30 – 17:00	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
17:00 – 17:30					

Como se pode comprovar através da tabela, as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio eram aquelas que ocupavam a maior parte da carga horária dos alunos. Nas horas dedicadas às Expressões artísticas as aulas foram organizadas para que a criatividade, imaginação, as técnicas e os materiais de expressão plástica se evidenciassem nos trabalhos realizados pelos alunos, bem como a capacidade de apropriação de novos vocábulos e conceitos ligados às artes em geral.

A hora semanal atribuída à Oferta Complementar era aproveitada para consolidar conceitos em que os alunos revelavam algumas dificuldades. Apenas nas semanas intensivas, que foram duas, foi possível lecionar esta hora.

As horas designadas de Apoio ao Estudo foram utilizadas para desenvolver a leitura. Uma vez por semana os alunos participavam no concurso de leitura em que o

objetivo principal era fazer com que os mesmos ganhassem gosto pela leitura e ao mesmo tempo que conseguissem ler fluentemente aula após aula.

Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular, uma oferta da escola não obrigatória, apenas uma parte da turma as frequentava. A outra parte da turma frequentava centros de estudo ou apenas deslocava-se para casa após o término das aulas de carácter obrigatório.

### **2.3. Caraterização da turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PES decorreu numa turma de 1.º ano composta por dezasseis alunos. Dez eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. De referir que dois destes alunos eram condicionais, ou seja, entraram para 1.º CEB ainda com cinco anos. A nível comportamental, um dos alunos, segundo o que foi possível retirar das observações e intervenções, demonstra alguma imaturidade, revelando alguns comportamentos que não correspondem à sua faixa etária. A nível cognitivo, a maior parte dos alunos demonstravam um grande desenvolvimento, com a exceção de dois deles que apresentavam muitas dificuldades na aquisição de aprendizagens, precisando de mais apoio. Para os alunos com mais dificuldade em assimilar os conteúdos, as metodologias e a abordagem aos conteúdos precisaram de ser alteradas e repensadas, optando-se muitas por voltar atrás em alguns conteúdos, de forma a consolidá-los.

Apesar de só terem ingressado nesse ano no ensino fundamental, a nível comportamental a turma era bastante acessível, motivada e interessada, fruto de uma boa educação pré-escolar. Os alunos eram assíduos e pontuais, tinham noção das regras da sala de aula e percebiam sobretudo que as tinham que fazer cumprir com o intuito de manter um ambiente propício à aprendizagem. Uma turma bastante organizada e autónoma, acessível e motivada e que conseguia gerir e identificar o trabalho que tinham para fazer. Entre si, os alunos tinham uma boa relação ajudando-se uns aos outros.

No que diz respeito às aprendizagens, esta era uma turma considerada razoável. A português, os alunos identificavam e descodificavam informações presentes nos

textos, identificavam as letras do alfabeto de forma minúscula ou maiúscula, identificavam unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas, liam palavras isoladas e textos com mais de 60 palavras e escreviam frases simples. Alguns alunos ainda revelavam dificuldade na leitura, interpretação e identificação de letras e vogais.

Na área da matemática, uma parte da turma conseguia ter um raciocínio muito rápido sendo que a outra parte necessitava de mais tempo e de um maior apoio na compreensão dos exercícios. Os alunos identificavam algarismos, resolviam problemas simples e operações, identificando a estratégia utilizada.

A nível de estudo do meio, uma área que era apreciada por todos, demonstravam interesse e gosto pelas aprendizagens. Neste sentido, as aulas eram dinamizadas através de vídeos ou de atividades práticas com o intuito de captar cada vez mais a atenção dos intervenientes. As metodologias utilizadas ao longo das sessões foram de encontro às necessidades dos alunos, tentando sempre que fossem os próprios a construir o seu próprio saber.

A nível da área das expressões os alunos revelavam algumas fragilidades, porém era uma das áreas mais apreciadas. Na área das expressões foi dada a possibilidade de o aluno se exprimir de várias formas, através da pintura, desenho, dança, música e teatro (dramatização), fazendo o mesmo sentir-se livre para dar asas à imaginação. Apesar do pouco tempo para as implementações, durante o dia recorriamos por diversas vezes à dança ou à música como forma de descontração.

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

O ingresso no 1.º CEB é uma fase importante na vida dos alunos, pois trata-se de um novo ciclo que lhes mostra novos horizontes. Neste novo ciclo, cheio de novidades e desafios, os alunos irão aprender a ler, escrever, a realizar operações, a saber ouvir e a ter voz, respeitando sempre o outro. O 1.º ano do Ensino Básico é um ano desafiante, pois os alunos acabam de sair do JI e encaram uma nova realidade com novos desafios mais exigentes.

As intervenções decorreram durante 11 semanas, iniciaram-se na última semana do mês de abril e terminaram na terceira semana do mês de junho. As primeiras três semanas destinaram-se apenas à observação da rotina, do método de trabalho da



Professora Cooperante (PC) com a turma, dos comportamentos e da interação entre todos. Estas semanas de observação são fundamentais como adaptação ao novo contexto, bem como à ambientação ao ritmo de trabalho, dando oportunidade às estagiárias de conhecer as dificuldades do grupo e as metodologias utilizadas pelo PC durante a sua intervenção. As oito sessões que se seguiram destinaram-se às implementações e cada aluna teve oportunidade de intervir individualmente durante quatro semanas, alternando sempre com o seu par pedagógico. As intervenções e as idas ao contexto ocorriam três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que duas das oito semanas de implementação foram intensivas, ou seja, nessas duas semanas a ida ao contexto ocorreu durante uma semana inteira (de segunda-feira a sexta-feira), o que permitiu obter uma visão mais situada sobre o que é a semana de um docente a comandar uma turma.

Previamente, cada par pedagógico elaborava uma planificação semanal e construía os materiais a serem utilizados. Na planificação constavam os conteúdos a ser lecionados, bem como os objetivos e a avaliação. A PC auxiliava na elaboração da planificação fornecendo os conteúdos que gostaria que fossem abordados naquela semana. Durante toda a intervenção, a PC mostrou-se disponível, facultando sugestões de atividades para realizar com os alunos e que foram sempre tidas em conta na preparação das aulas. Durante a elaboração das planificações, estas foram sempre estruturadas de acordo com os programas e as metas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões e de acordo com o nível e a faixa etária dos alunos.

Para captar a atenção dos alunos e para os motivar criou-se uma caixa do correio (figura 15) que servia como introdução das temáticas. Dia após dia, os alunos recebiam na caixa do correio uma carta ou um enigma.

**Figura 15**

*Caixa do Correio*



Ao longo da intervenção lecionou-se diferentes domínios e conteúdos de cada área disciplinar. Na área da Matemática foram abordados conteúdos como **distâncias e comprimentos** (medição de distâncias e comprimentos recorrendo a objetos do quotidiano como unidade de medida, comparação de distâncias e comprimentos), **adição e subtração de números inteiros** (exploração de símbolos matemáticos utilizados na adição e na subtração, introdução e utilização da tabela dos 100 com a oportunidade de descobertas de regularidades tanto na adição como na subtração, utilização de material *multibase* e colar de contas para crianças com mais dificuldades na resolução das operações, representação vertical do cálculo com a utilização da “casinha das operações”, um recurso que permite compreender qual a estratégia utilizada, adição de dezenas com dezenas e unidades com unidades), e o **dinheiro** (reconhecimento de notas e moedas e o seu respetivo valor, reflexão e exploração da importância do dinheiro, efetuação de contagens e quantias de dinheiro). De realçar que todos os conteúdos eram novos para os alunos, por isso todas as abordagens foram feitas de uma forma simples e clara utilizando metodologias adequadas e recursos dinâmicos, como a “lagartinha da matemática” que trazia consigo uma operação que precisava de ser resolvida para que ela conseguisse andar ou o “Supermercado” que permitiu aos alunos realizar compras tendo em conta o dinheiro que possuíam, consciencializando-os sempre para a “poupança”. Desta forma, todas as atividades apresentadas na área da Matemática foram pensadas e criadas de forma a cativar a atenção e o interesse dos alunos para os conteúdos. Dentro ainda desta área foi possível fazer-se uma exploração de problemas matemáticos relacionados com os conteúdos, dando sempre oportunidade aos alunos de apresentarem diferentes estratégias de resolução utilizando o raciocínio.

Na área de Português foram abordados os domínios da Leitura e Escrita, da Oralidade e da Iniciação à Educação Literária. No domínio da **Leitura e Escrita** houve uma abordagem e uma descoberta das consoantes do alfabeto e consequentemente da fonética e fonologia, identificação e divisão do número de sílabas de uma palavra. No domínio da **Oralidade e da Iniciação à Educação Literária**, os alunos foram levados a explorar pequenos textos, a compreender o essencial dos textos, a responder a perguntas de interpretação e compreensão e a realizar pequenas frases ou textos contextualizados com os conteúdos explorados. Estes conteúdos foram sempre

explorados de uma forma dinâmica, sendo o início de todas as sessões feito com a abertura da Caixa do Correio que trazia consigo um enigma, uma mensagem ou um texto que lhes permitia saber o que iriam aprender/fazer naquele dia. Durante as sessões houve oportunidade de explorar poemas e rimas, cenários mnemónicos que permitem a memorização de casos irregulares do português, houve também a criação de um “Laboratório das Sílabas” que permitia aos alunos dividir sílabas e organizá-las de forma a encontrar novas palavras.

Na área do Estudo do Meio foram explorados alguns dos blocos atuais do programa. Iniciou-se as implementações com o tema da plantas e sementes, onde se explorou a constituição das plantas com flor, as necessidades e as suas características. De forma a explorar-se a parte da semente, os alunos realizaram uma atividade experimental onde conseguiram observar que condições precisam as sementes para germinar. Abordaram-se ainda conceitos sobre as partes constituintes da planta. Posteriormente, seguimos para a exploração dos animais, os alunos distinguiram animais selvagens de domésticos, identificando a sua forma de locomoção, alimentação, revestimento e o ambiente em que habitam. Houve ainda oportunidade de se explorar os sons da natureza, recorrendo a uma aula no exterior, onde os alunos conseguiram identificar, através do sentido da audição, os sons do exterior. Existiu ainda espaço para realizar jogos sonoros no exterior, os alunos escutaram vários sons e posteriormente tiveram que os ordenar e representar pela ordem que foram escutados. Dentro da sala, foi possível escutar outros sons da Natureza que naquela manhã não foram possíveis de escutar, como o som da chuva, o som do rio, o som da trovoadas, entre outros. Dentro do programa de Estudo do Meio, e interligando com o meio onde a escola está inserida, foi possível explorar o Património Cultural de Viana do Castelo referenciando vários pontos e monumentos pertencentes à história local. Para iniciar a temática, os alunos escutaram e visualizaram a banda desenhada “ViAna” de Inês Madeira que conta a história do Património de Viana do Castelo de uma forma lúdica e cativante. Neste seguimento, foi possível abordar as tradições e culturas do meio onde a escola se insere, referenciando a tradição da “Festa das Rosas” e introduzindo os pais, a família e o Presidente da Junta que puderam enriquecer ainda mais a exploração com a partilha de histórias e conhecimento acerca da tradição que já conta com mais de 300 anos. Os alunos tiveram oportunidade de observar a confeção de um cesto, desde o início ao seu

término, explorando os materiais constituintes do mesmo. Na área de Estudo do Meio foram utilizados recursos e atividades práticas, onde as crianças pudessem explorá-las.

A área das Expressões encontram-se divididas em quatro: a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, e a Expressão Físico-Motora.

Na área da Expressão Dramática, os alunos foram ao longo das sessões realizando alguns jogos de dramáticos e exploraram atitudes, gestos e movimentos. Houve oportunidade de se dinamizar um teatro sobre a “Festa Das Rosas”, uma tradição presente nas suas origens. Por serem alunos do 1.º ano e ainda não possuírem fluência na leitura, as falas eram simples e curtas.

Na área de Expressão Plástica, os alunos realizaram diversos trabalhos relacionados com os conteúdos dinamizados. Na sequência da leitura “A viagem da Sementinha”, os alunos realizaram um desdobrável com a figura de um feijão, e desenharam as várias fases de crescimento e desenvolvimento da semente. Realizaram ainda um vaso alusivo à temática da Festa das Rosas. Foi permitido aos alunos utilizarem a sua imaginação e criatividade, dando oportunidade de utilizarem diferentes materiais para criarem os seus trabalhos.

Na área de Expressão Físico-Motora foram trabalhados o Bloco 4 – *Jogos*, o Bloco 6 – *Atividades Rítmicas e Expressivas* e o Bloco 7 – *Percursos na Natureza*. No Bloco dos Jogos foram dinamizados jogos de grupo com o objetivo de dinamizar a cooperação e a interajuda entre os alunos, pois a turma era constituída por alunos muito competitivos, faltando-lhes, por vezes, o espírito de equipa. Para ir ao encontro do gosto dos alunos, optámos por dinamizar mais vezes jogos. No bloco 6, *Atividades Rítmicas e Expressivas*, foram desenvolvidas atividades em que os alunos através do corpo, da expressividade e de jogos de imitação reproduziram movimentos corporais representando uma história ou vivências do quotidiano, como a rotina antes de irem para a escola. Os movimentos eram adequados à faixa etária dos alunos, podendo ir de movimentos mais calmos a movimentos mais intensos, conforme a entoação da história. Ainda dentro do bloco 6 foi possível realizar uma dança recorrendo a músicas com diferentes intensidades. Ainda dentro da área de Expressão Físico-Motora foi possível trabalhar o bloco 7 – *Percursos na Natureza* interligando com a área da Matemática. O percurso foi realizado no recinto exterior da escola e cada equipa teria que percorrer todos os postos assinalados no mapa e responder corretamente a uma questão para completar a sua missão

matemática. Este bloco é usualmente pouco dinamizado pelos docentes, pois exige da parte destes um grande trabalho de organização, com o intuito de proporcionar às crianças momentos lúdicos e dinâmicos. O bloco 7 – Percursos na Natureza é uma atividade utilizada com o intuito de desenvolver o sentido de orientação que permita ao aluno deslocar-se sozinho, correndo, responsabilizando-se pelas suas tomadas de decisão. É um bloco que procura desenvolver a autoconfiança e a autonomia, levando os alunos a deslocar-se sem medo de cometer erros ou de se perderem, realizando percursos individualmente ou a pares.

As áreas das Expressões foram sempre desenvolvidas transversalmente com outras áreas. A interdisciplinaridade é algo fundamental, por isso interligar a área da matemática com a área da expressão físico-motora ou a área do português com a expressão plástica é valioso, porque assim consegue-se articular e assimilar melhor os conteúdos, conseguindo muitas vezes esquecer a divisão artificial e diminuidora das áreas.

Em suma, é de salientar que durante toda a intervenção educativa, as atividades foram ao encontro do programa, respeitando a faixa etária e o ritmo de cada aluno. Ao longo do estágio tentámos sempre inovar, levando materiais que suscitassem o interesse dos alunos e captando a sua atenção para aprendizagens significativas. No final, o balanço desta experiência é positivo, pois acredito que a mesma me ajudou a crescer apesar de ser uma profissão muito trabalhosa e exigente. Um professor está sempre em constante aprendizagem e, para além de ensinar conteúdos específicos, está, sobretudo, a formar cidadãos responsáveis, autónomos e críticos.

**CAPÍTULO II**  
**PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **3. Projeto de Investigação**

Nesta capítulo é apresentada a pertinência do estudo e a revisão da literatura. Também se encontra nesta secção a metodologia, a análise apresentação e discussão dos dados. Por fim, encontra-se as conclusões e as limitações do estudo.

#### **3.1. Contextualização e Pertinência do Estudo**

Hoje sabe-se que a qualidade do contexto pré-escolar é determinante para o desenvolvimento da competência motora e do nível de AF das crianças, como também é decisiva para aumentar as competências sociais, emocionais e cognitivas (Neto, 2020; Saraiva et al., 2021; Ward et al., 2008). Ademais, a prática de AFM possibilita a aquisição de incalculáveis benefícios de saúde a curto e a longo prazo para a criança, como, por exemplo, ao nível do crescimento físico, no desenvolvimento e domínio das capacidades físico-motoras, a nível cognitivo, social, emocional e na aquisição de hábitos de vida saudável (Cordeiro & Condessa, 2016).

Não obstante este conhecimento, alguns estudos têm vindo a revelar que os níveis de AF entre crianças em idade pré-escolar são cada vez mais baixos e, contrariamente, o tempo sedentário é cada vez mais elevado (Hinkley et al., 2016; O'Brien et al., 2018; Tucker et al., 2017). Para além das nefastas consequências provocadas pela inAF, existem imensos constrangimentos que impossibilitam a prática de AFM de forma sistemática. De acordo com Neto (2020), a crescente invasão do mundo tecnológico, o aumento da densidade de tráfego, a diminuição do espaço livre devido ao progresso acrescido da urbanização, o aumento da insegurança e proteção, o aumento da formalidade escolar, as infraestruturas e o ambiente que as escolas possuem são os grandes obstáculos que impedem o acesso das crianças à quantidade e qualidade de AF necessária.

Face a este cenário, é necessário investir na qualidade e quantidade de estímulos que promovam atividade físico-motora no JI, seja pela criação de ambientes e rotinas estimulantes que facilitem o acesso das crianças a atividades de aprendizagens significativas (O'Brien et al., 2018; Ward et al., 2008). De acordo McCambridge et al. (2019), os contextos educativos devem proporcionar uma oferta ampla e diversa de

oportunidades de AFM que vão para além dos momentos formais e tipicamente estruturados, como as sessões de educação física, mas também incluir a utilização livre do recreio e dos seus espaços exteriores. De igual modo, dever-se-á ter em conta a existência de programas de AFM extracurricular e AF não estruturada antes, durante e depois do horário escolar, estimulando as crianças de acordo com as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento (Martínez, 2021). De acordo com Kracht e Webster, (2020), as práticas, o ambiente e o comportamento da equipa pedagógica são também fatores importantes e que influenciam a oportunidade de AFM das crianças em idade pré-escolar.

É, portanto, urgente e crucial investir em tudo que possa melhorar, apoiar e desenvolver a prática da AFM nas escolas, bem como apostar numa formação sólida ao longo da vida dos profissionais que a orientam e supervisionam (Madrona et al., 2021). Com base neste pressuposto, foi desenvolvido um estudo que inicialmente procurou conhecer e compreender se o contexto educativo onde decorria a PES era ou não promotor de uma efetiva cultura motora de acordo com os indicadores/critérios de qualidade estabelecidos por (Ward et al., 2008). Posteriormente, e com base nesta avaliação inicial propusemos um plano de ação que foi implementado com vista à melhoria da prática educativa no que diz respeito à promoção da atividade físico-motora no JI. Por último, e dado se tratar de um estudo orientado para a prática (sociocrítico), a investigação levada a cabo procurou compreender/analisar se as mudanças/transformações implementadas foram efetivas no incremento da qualidade do JI enquanto potenciador da AFM das crianças.

### **3.2. Questão de investigação**

O plano de melhoria implementado promoveu progressos na qualidade global do contexto educativo, no que diz respeito à promoção da AFM?



### **3.3. Objetivos da investigação**

- Descrever e comparar a qualidade global do contexto educativo, no que diz respeito à promoção da atividade físico-motora, antes e após a implementação do plano de melhoria;
- Analisar se as estratégias/mudanças implementadas ao nível do espaço físico e ao nível das rotinas educativas potenciaram a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora no JI.

## **4. Revisão da Literatura**

Neste capítulo é apresentada uma revisão literária relativamente à importância da AFM em idade Pré-Escolar, com enfoque nos constrangimentos que levam à falta da mesma. Posteriormente, é efetuada uma síntese, com diversos estudos, onde se verifica a utilização do modelo EPAO.

### **4.1. A importância da atividade físico-motora na idade Pré-Escolar**

O período pré-escolar é considerado um momento chave para o desenvolvimento motor das crianças, particularmente importante para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas, para o desenvolvimento músculo-esquelético e para as bases fundamentais que alicerçarão comportamentos de estilo de vida saudável. Neste sentido, a prática regular de AFM nas escolas, regular e intencionalmente orientada, oferece uma oportunidade de excelência para desenvolver tais competências (True et al., 2017). Estas últimas caracterizam-se pelo controlo e domínio dos movimentos básicos utilizados pelas crianças tanto no seu dia-a-dia, quanto em atividades físicas mais exigentes e estruturadas (Oliveira, 2019; True et al., 2017), e decorrem do envolvimento e da variedade de experiências de movimento proporcionadas em espaços devidamente pensados e adequados às características e necessidades de cada fase do processo de desenvolvimento motor (Barreiros, 2016; Gallahue, 2002; Lopes et al., 2017; True et al., 2017). O JI constitui-se, assim, como um contexto ideal para a promoção da AFM em idade pré-escolar, seja pela quantidade e qualidade de estímulos que pode proporcionar, seja pela criação de ambientes e rotinas estimulantes que facilitem o acesso das crianças a atividades de aprendizagens significativas (O'Brien et al., 2018; Ward et al., 2008).

Conscientes de que as crianças e os jovens apresentam, de uma forma regular, necessidade de se envolverem ativamente em AFM, e que estas são decisivas em todo o seu processo de desenvolvimento global, nomeadamente no da aprendizagem de habilidades motoras e das capacidades físicas (Neto, 2020), são várias as entidades que enfatizam a sua importância em idade pré-escolar. Segundo Yogman et al. (2018), a Academia Americana de Pediatria recomenda que crianças e adolescentes realizem AFM uma vez que estas trazem enormes benefícios para a saúde física e psicológica,

melhoram os níveis cardiovasculares, a força, a composição corporal e estado emocional em geral. Na mesma linha, reforçando a ideia de que a AF está associada a uma melhor saúde fisiológica e psicossocial as *UK Chief Medical Officers' Physical Activity Guidelines* (Davies et al., 2019) apontam para que:

- Crianças e jovens devem envolver-se em AF moderada a vigorosa pelo menos 60 minutos por dia durante a semana. Incluem-se todas as formas de atividade, como educação física, caminhadas, atividades extracurriculares, brincadeira livre;
- Crianças e jovens devem envolver-se em diversos tipos e intensidades de AF ao longo da semana para desenvolver habilidades motoras, aptidão muscular e densidade óssea.

Assim, crianças e jovens devem procurar minimizar a quantidade de tempo gasto em comportamentos sedentários e, sempre que possível, quebrar longos períodos sem AFM, recorrendo, se for caso disso, mesmo a atividades de carácter mais leve. Os professores, educadores de infância e equipa pedagógica são atores fundamentais na obtenção de tais desideratos, devendo encorajar e envolver as crianças em brincadeiras ativas e participar em formações que lhes permitam compreender de forma mais aprofundada o seu papel e influência na promoção da AFM (McWilliams et al., 2009). O envolvimento destes profissionais nestas atividades é muito importante e passa, não apenas, pela sua participação como também por processos de supervisão (Connelly et al., 2018). Segundo McCambridge et al. (2019), os contextos educativos devem proporcionar uma oferta ampla e diversa de oportunidades de AFM que vão para além dos momentos formais e tipicamente estruturados, como as sessões de educação física, mas também incluir a utilização livre do recreio e dos seus espaços exteriores (Martínez, 2021). De igual modo, dever-se-á ter em conta a existência de programas de AFM extracurricular e AF não estruturada antes, durante e depois do horário escolar, estimulando as crianças de acordo com as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento (Martínez, 2021).

É, portanto, possível compreender a urgência em investir em tudo que possa melhorar, apoiar e desenvolver a prática da AFM nas escolas, bem como apostar numa formação sólida ao longo da vida dos profissionais que a orientam e supervisionam

(Howells & Sääkslahti, 2019). De acordo com Kracht e Webster (2020), as práticas, o ambiente e o comportamento da equipa pedagógica são fatores importantes e que influenciam a oportunidade de AFM das crianças em idade pré-escolar.

#### **4.2. A importância do jogo e da brincadeira na promoção da atividade física**

A prática de AFM regular, como referenciamos, tem-se mostrado benéfica como indicador de saúde física, mental e psicossocial nas crianças (Tucker et al., 2017) e, nesse sentido, há um interesse crescente na forma como a AFM deve ser encarada e desenvolvida (O'Brien et al., 2018). Segundo Neto (2001), a promoção do jogo e do brincar, áreas de excelência da AFM, constituem um indicador decisivo na qualidade de vida dos mais pequenos e desde tenra idade que as crianças apresentam necessidade de AFM vigorosa, fator determinante em todo o processo de desenvolvimento, em particular ao nível motor.

O jogo representa um instrumento poderoso que possibilita a promoção e aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento psicológico, emocional e social (Neto, 2020). O jogo é, então, considerado como uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e culturas e promove o desenvolvimento social, linguístico, motor e cognitivo em vários aspetos, auxiliando a capacidade verbal, as habilidades manipulativas e a resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento do corpo, da inteligência e das emoções (Neto & Lopes, 2018).

O jogo pode ser caracterizado de diversas formas: jogo de AF relacionado com o dispêndio de energia através de várias formas de atividade motora com movimentos posturais, locomotores e manipulativos (luta e perseguição), jogo com objetos definidos como a capacidade de manusear ou manipular objetos diversos naturais, didáticos ou tradicionais, jogo simbólico (faz-de-conta) entendido como a forma de extensão da imaginação em representação de vários papéis e jogo social (relação com os outros) através do uso de regras simples ou complexas e com definição de critérios na interação social (Neto & Lopes, 2018; Neto, 2020).

No sentido de proporcionar mais momentos de AFM às crianças, é fundamental que se invista muito tempo na exploração do jogo, aqui entendido como uma ferramenta de aprendizagem e adaptação a situações inesperadas e imprevisíveis de natureza motora, social e emocional. Apesar de o jogo e da brincadeira não serem as únicas formas válidas de AFM em idade pré-escolar, detêm uma grande importância na vida da criança (Neto & Lopes, 2018). O jogo é um bom promotor não só do desenvolvimento motor, mas também do desenvolvimento cognitivo e social e deve ser visto como criativo, imprevisível, espontâneo e divertido (Neto, 2020). O jogo livre deve ser incentivado com ênfase na diversão, brincadeira, exploração e experimentação, tendo em mente a segurança e a supervisão adequada por parte dos adultos responsáveis (McCambridge et al., 2019).

Jogar e brincar constituem, assim, uma das formas mais antigas e comuns do comportamento da criança durante a infância (Neto & Lopes, 2018) e “uma criança que não brinque de forma regular, em diversos contextos não é uma criança saudável” (p. 17). Brincar é ser ativo fisicamente, é despende energia da forma mais criativa, inteligente e flexível, é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança, é estimular o sentido de humor, a positividade do cérebro e do pensamento, estimular a capacidade de resolver problemas e aprender a lidar com o incerto e com a imprevisibilidade (Neto & Lopes, 2018; Neto, 2020).

O brincar e o jogar estão intrinsecamente ligados (Yogman et al., 2018) e quando se fala em jogo e brincadeira não se pode dissociar do conceito mais amplo de AFM (Neto, 2020). O brincar, tal como o jogo, apresenta vários benefícios e brincar em casa, na escola ou na rua desenvolve a imaginação e a criatividade das crianças, traz inúmeros benefícios a nível da saúde física e mental e desenvolve competências motoras, sociais e cognitivas (Cambronero Gómez et al., 2021; Neto, 2020). São várias as vantagens no desenvolvimento humano, tais como: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais, na evolução da linguagem e literacia, na capacidade de adaptação física e motora, na estruturação cognitiva e resolução de problemas, nos processos de socialização, na construção da imagem de si próprio e na capacidade criativa e controlo emocional (Neto & Lopes, 2018). Através da brincadeira a criança entende como é o mundo ao seu redor. As crianças ensaiam comportamentos sociais e assumem papéis, aprendem regras e regulam seu comportamento, expressam seus pensamentos,

descarregam os seus impulsos e emoções e, acima de tudo, satisfazem suas fantasias (Cambronero Gómez et al., 2021).

As brincadeiras envolvendo AF trazem inúmeros benefícios fisiológicos tais como: promover o peso saudável e a aptidão cardiovascular, mas também aumentar a eficácia dos sistemas imunológico, endócrino e cardiovascular (Yogman et al., 2018).

#### **4.3. Atividade físico-motora na idade pré-escolar: recomendações e constrangimentos**

Como temos vindo a salientar, a prática de AFM possibilita a aquisição de incalculáveis benefícios de saúde a curto e a longo prazo para a criança, como, por exemplo, ao nível do crescimento físico, no desenvolvimento e domínio das capacidades físico-motoras, a nível cognitivo, social, emocional e na aquisição de hábitos de vida saudável (Cordeiro & Condessa, 2016). No entanto, esta nem sempre é oferecida na quantidade e na intensidade necessária e os níveis de AF entre crianças em idade pré-escolar é cada vez mais baixo e, contrariamente, o tempo sedentário é cada vez mais elevado (Tucker et al., 2017). Para além das nefastas consequências provocadas pela inAF, existem imensos constrangimentos que impossibilitam a prática de AFM de forma sistemática. No sentido de contrariar essa tendência, existem diretrizes/recomendações apoiadas por muitos países que têm como principal objetivo combater a falta de AF generalizada (O'Brien et al., 2018).

O comportamento sedentário não é simplesmente a ausência de AF moderada ou vigorosa, inclui também comportamentos como assistir televisão, ler, utilizar o computador ou jogar videojogos, sendo que estes atos estão fortemente associados a maiores níveis de obesidade e menor aptidão física (Davies et al., 2019). Diversos autores (Barbosa et al., 2016; O'Brien et al., 2018; Peden et al., 2017; Tucker et al., 2017; True et al., 2017; Vanderloo & Tucker, 2018), apontam o sedentarismo como um dos principais constrangimentos à falta de AF nas crianças – alvo até de muitos debates – mas, de facto, outros aspetos como a falta de equipamentos portáteis, a falta de espaço para jogos e brincadeiras, a visualização excessiva de dispositivos eletrónicos (Vanderloo, 2014), a crescente invasão do mundo tecnológico, o aumento da densidade de tráfego, a diminuição do espaço livre devido ao progresso acrescido da urbanização, o aumento da insegurança e proteção, o aumento da formalidade escolar, as

infraestruturas e o ambiente que as escolas possuem, são também considerados grandes obstáculos, que impedem o acesso das crianças à quantidade e qualidade de AF necessária. A ausência de AF tem consequências negativas a nível do aumento da obesidade, em parte causada pelo sedentarismo, mas também ao nível da menor aptidão física, diabetes e problemas psicossociais (Hesketh et al., 2017).

Um dos atuais constrangimentos apontados por vários autores como Cordovil et al. (2021) e Neto (2020) é a pandemia Covid-19 que conduziu crianças e jovens a comportamentos sedentários por várias horas, agravando uma situação já nada promissora. A quantidade de espaço em casa, a falta de um quintal, a constante visualização da tela e de outros aparelhos tecnológicos, bem como o facto dos parques infantis terem estado fechados, conduziram a um aumento da taxa de sedentarismo e à inAF em crianças, cuja verdadeira extensão das consequências ainda está por determinar. Pombo et al. (2020) afirmam que o aumento do comportamento sedentário terá um impacto negativo nas competências motoras das crianças, bem como na sua composição corporal e aptidão cardiovascular.

Como forma de combater esta realidade e, conseqüentemente aumentar os níveis de AF, Peden et al. (2017) afirmam que é necessário “criar ambientes mais favoráveis” (p. 173) onde existam oportunidades de AFM estruturada e não estruturada. Neto e Lopes (2018) afirmam que “70% das crianças portuguesas brincam menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola” (p. 47), o que contraria as orientações de diversos organismos acerca desta temática. Em 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou recomendações focadas na AF, no comportamento sedentário e no sono para menores de 5 anos, enfatizando que a AF proporciona incalculáveis benefícios para a saúde e melhora a aptidão física. Nestas recomendações, aconselham que crianças em idade pré-escolar (3-4 anos) devem gastar pelo menos 180 minutos (3 horas) por dia numa variedade de AF distribuídas ao longo do dia, incluindo brincadeiras ativas ao ar livre e desses 180 minutos devem incluir pelo menos 60 minutos de AF de intensidade moderada a vigorosa.

Segundo Howells e Sääkslahti (2019), é necessário existir uma declaração global internacional sobre as recomendações de AF para apoiar o desenvolvimento global da criança. Apesar de muitos países atenderem a essas recomendações e diretrizes, em

Portugal ainda não existe nenhum documento que seja utilizado nesse sentido. O documento comumente utilizado enquanto orientador na educação pré-escolar são as OCEPE, no entanto, este só faz referência a conteúdos, estratégias e metodologias, verificando-se a ausência de recomendações no que toca à frequência, duração, intensidade, tipo e quantidade de AF necessária para crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Com base nas diretrizes gerais foram elaborados alguns programas de intervenção, como é o caso do programa Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care (NAPSACC) (McWilliams et al., 2009), um documento com diretrizes que orientam a prática de AF, centrando-se em oito dimensões do contexto pré-escolar nomeadamente as oportunidades ativas, equipamento de jogo fixo, equipamento de jogo fixo, oportunidades sedentárias, ambiente sedentário, comportamento da equipa pedagógica, educação / formação da equipa e políticas de AF. De seguida, é apresentado um conjunto de boas práticas para a exploração de cada parâmetro previamente indicado:

**Tabela 2**  
*Boas práticas NAPSACC (McWilliams et al., 2009)*

Caraterísticas	Boas práticas NAPSACC
Oportunidades ativas: Oportunidades diárias que podem resultar em mais AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Proporcionar às crianças pelo menos 120 minutos de brincadeira ativa por dia.</li> <li>· Proporcionar às crianças 2 vezes ou mais por dia momentos de atividade físico-motoras orientada pelo educador(a).</li> <li>· Proporcionar às crianças brincadeiras ativas ao ar livre fornecidas pelo menos duas vezes por dia.</li> </ul>
Equipamento de jogo fixo: Equipamento que está ancorado ou fixado no ambiente externo do JI	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Espaço de recreio ao ar livre inclui uma ampla área, com espaços verdes e trilhos para brinquedos de rodas (triciclos, trotinetes, etc.)</li> <li>· Espaço interior disponível para todas as atividades, incluindo corrida.</li> <li>· Ampla variedade de equipamentos fixos e adaptados às necessidades das crianças</li> </ul>
Equipamento de jogo portátil: Presença de diversos tipos de equipamentos lúdicos que podem ser transportados e utilizados em locais diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Grande variedade de equipamento de jogo portátil e disponível para as crianças usarem ao mesmo tempo.</li> <li>· Equipamento de jogo portátil livremente disponível no recreio para todas as crianças em qualquer momento.</li> </ul>
Oportunidades sedentárias: Oportunidades diárias que podem resultar em pouca ou nenhuma AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A Televisão ou vídeos raramente ou nunca exibidos.</li> <li>· Evitar que as crianças não permaneçam sentadas mais de 30 minutos consecutivos.</li> </ul>
Ambiente sedentário: Objetos no ambiente físico que podem promover ou desencorajar a AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apoio visível (encorajamento) à AF fornecido em salas de aula e áreas comuns através do uso de cartazes, fotos e livros exibidos</li> <li>· A exibição de equipamentos sedentários deve ser limitada (por exemplo, televisores, vídeos e jogos eletrónicos).</li> </ul>



Comportamento da equipa pedagógica: Interações entre e crianças que podem promover ou desencorajar a AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A equipa pedagógica deve participar no jogo/brincadeira ativa das crianças.</li> <li>· A equipa pedagógica deve incentivar as crianças a serem ativas.</li> <li>· O tempo de recreio nunca deve ser utilizado como punição, mas como um tempo adicional de recompensa do bom comportamento</li> </ul>
Formação / educação em AF: Formação e educação para crianças, equipa pedagógica e / ou pais que podem aumentar a participação ou o conhecimento relacionado à AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A formação relativa à AF é necessária por meio de um currículo padronizado pelo menos <math>\geq</math> uma vez por semana</li> <li>· Oportunidades de AF devem ser oferecidas aos pais <math>\geq</math> duas vezes por ano</li> </ul>
Políticas de AF: Escola tem políticas escritas que promovem a AF	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A formação em AF (não incluindo a segurança do <i>playground</i>) deve ser fornecido à equipa <math>\geq</math> duas vezes por ano</li> <li>· Políticas escritas sobre AF devem estar disponíveis e ser seguidas</li> </ul>

Outros autores como Barbosa et al., (2016), Barnett et al., (2009) e O'Brien et al., (2018), também recomendam a participação das crianças em pelo menos 180 minutos/dia de AF em qualquer intensidade, dos quais 60 minutos sejam AF moderada a vigorosa ou 60 minutos de AF estruturada orientada por um adulto. Para que isso seja possível, Peden et al., (2017) afirmam que ambientes favoráveis são propícios à AF estruturada ou não estruturada e que o acesso a equipamentos lúdicos e portáteis influenciam a prática de AF nas crianças. Os mesmos autores acrescentam que o uso de estímulos visuais, como *posters*, imagens e livros sobre AF podem alterar o nível de AF e reduzir os níveis de sedentarismo. De acordo com Barbosa et al. (2016), a qualidade do ambiente educativo, nomeadamente ao nível das infraestruturas, dos equipamentos portáteis e fixos podem constituir estratégias fundamentais para promover a AF e reduzir comportamentos sedentários na educação pré-escolar.

Para além das estratégias apresentadas anteriormente para promover a AF, McDowell et al. (2018) alertam que os professores devem procurar outras estratégias que contribuam para o bem-estar das crianças, sendo que uma das possíveis soluções passa pelo envolvimento dos pais e encarregados de educação em atividades com os filhos para que estes também incentivem a prática de AF. Neste âmbito, Barnett et al. (2019) relembram que o ambiente familiar pode fazer a diferença na aquisição e desenvolvimento de AF. Também Hesketh et al. (2017) e Vanderloo e Tucker (2018), chamam a atenção para a existência de políticas sobre AF e o comportamento sedentário no contexto educativo, constituir um mecanismo útil para a equipa pedagógica na estruturação e programação no dia-a-dia das crianças, uma vez que o JI é o local onde estas passam mais horas diariamente.

Face ao exposto, é imperativo existirem equipamentos portáteis, espaços abertos para corrida, bolas, equipamentos fixos e espaços internos para atividade motora estrutura ou não estruturada com o propósito de transformar as escolas em ambientes aliciantes e promotores de AF (Barbosa et al., 2016).

#### **4.4. Atividade físico-motora e o espaço exterior: que possíveis aprendizagens?**

O acesso mais generalizado aos espaços exteriores e, mais concretamente, ao recreio, pode ser visto como uma das estratégias para contrariar os constrangimentos apresentados anteriormente e aumentar a AF das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem ativos da maneira que escolherem, praticando movimentos e habilidades motoras para contrariar o tempo sedentário em casa e na escola, reduzir o risco de obesidade, melhorar o seu bem-estar físico, construir relacionamentos sociais e praticar de forma independente o desenvolvimento de habilidades sociais (Massey et al., 2021; Rhea & Rivchun, 2018).

O espaço exterior promove a brincadeira ao ar livre, sendo que esta “é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor” (Hanscom, 2018, p. 15). De acordo com a mesma autora, a brincadeira no exterior tem uma conotação de “antídoto” sendo que as crianças passam maior parte do seu dia sentadas a olhar para ecrãs. A brincadeira no exterior assume-se, assim, como uma forma de contrariar esta tendência e é necessário para as crianças moverem o corpo, exercitarem e criarem estímulos através de movimentos ao longo do seu dia. Este espaço deve ser visto como algo desafiante e que possibilite brincadeiras livres e com poucas restrições impostas pelos adultos (Hanscom, 2018). O recreio acaba por ser encarado como um dos poucos lugares com atividades não estruturadas, no qual as crianças fazem escolhas ilimitadas em relação às atividades em que se querem ou não envolver. O espaço exterior pode ser visto como um espaço comum de interação livre onde o comportamento dos alunos ocorre de forma espontânea (Martínez, 2021; Massey et al., 2021). Nele, as crianças têm tempo para descansar, brincar, imaginar, pensar, mover-se, socializar, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem ativas e de praticarem

movimentos e habilidades motoras sendo uma pausa necessária no que às atividades estruturadas diz respeito e que permite otimizar o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo de uma criança (Yogman et al., 2018).

Segundo Neto (2020), o exterior acaba por ser um local privilegiado e de segurança, sendo que este facto foi salientado mesmo durante a Covid-19 que atravessou o mundo, já que as suas características foram exaltadas com vista a momentos de brincadeira indispensáveis e significativos. O exterior oferece, então, um potencial ilimitado às crianças, tornando-se num local onde podem relaxar a mente, inspirar-se, mergulhar fundo num mundo de imaginação, desenhar, criar e explorar (Hanscom, 2018), sendo urgente “a existência de projetos inovadores de espaços e equipamentos que valorizem as relações entre a promoção da cultura de jogo e AF” (Neto & Lopes, 2018, p. 78).

Embora não exista uma recomendação relativa ao tempo diário mínimo que deve ser dedicado ao recreio, compete a cada escola essa tomada de decisão, alicerçada nas orientações emanadas pelos diferentes organismos relevantes na educação pré-escolar e na promoção de hábitos saudáveis. Segundo Yogman et al. (2018) a duração especificada para o recreio varia, amplamente, de 20 a 60 minutos por dia. Segundo Vanderloo e Tucker, (2018) a política da Nova Escócia exige que as crianças tenham dois períodos de brincadeiras ao ar livre por dia, pois idas ao recreio com mais frequência estão significativamente associados a melhores comportamentos dentro da sala, no entanto é “imperativo tratar o recreio como um tempo pessoal da criança e tornar isso explícito na política e na prática educativa” (Murray & Ramstetter, 2017, p. 23).

Há, no entanto, uma ressalva importante a ser feita e, isto é, o recreio, pese embora todo o potencial de aprendizagem que encerra, no qual a brincadeira livre é dirigida pelas próprias crianças num ambiente seguro, deve ser entendido como um complemento e não como um substituto para a educação física, sendo que ambos têm o potencial de promover AF e, conseqüentemente, um estilo de vida saudável. De acordo com a Declaração de Berlim 2013 – UNESCO’S World Sports Ministers Conference (MINEPS V), “A educação física é o meio mais eficaz para providenciar às crianças e jovens as habilidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão, para uma participação na sociedade ao longo da vida” (UNESCO, 2013, p. 12).

Atividades que empolgam as crianças como brincar, correr, pular, escalar, ouvir histórias, desenhar, fazer trabalhos manuais, ouvir música, cantar, dançar, observar, explorar, cozinhar, cuidar de plantas ou fazer uma caminhada podem ser usados para proporcionar experiências positivas de aprendizagem e não têm necessariamente que acontecer dentro de quatro paredes (Martínez, 2021; Pereira et al., 2021).

Finalmente, importa referir que os espaços de jogo e os recreios estão cada vez mais artificializados, as superfícies de impacto estão a passar do verde natural ao sintético, protegendo demasiado as crianças. O próprio *design* dos espaços exteriores passou a ser “escolhido por catálogo” apenas apresentando materiais clássicos como os escorregas, baloiços e balancés, com pouco interesse e pouco desafiantes (Neto, 2017). O recreio deve, então, ser visto e considerado como um ambiente de aprendizagem múltiplo, e que potencia o melhoramento da convivência, a resolução de conflitos, o estabelecimento de relações, a aprendizagem de habilidades de comunicação, negociação, cooperação, troca, resolução de problemas, perseverança e autocontrole, a aprendizagem e desenvolvimento social e emocional, através da participação e interação com o outro e, finalmente, a prática de habilidades sociais ou criação de ambientes de movimento e diversão apropriados para todos os alunos (Martínez, 2021; Rhea & Rivchun, 2018). Nesse sentido, de acordo com Neto, (2017) é fundamental restaurar os espaços exteriores com mais árvores e menos plástico, com uma nova conceção de recreio onde existam espaços com terra, água, pedras, areia e troncos de madeira, espaços esses que estimulem a curiosidade, a exploração individual e em grupo e que ofereça à criança experiências informais em alternância com as aprendizagens dentro da sala de aula que implicam mais concentração. “É urgente a existência de projetos inovadores de espaços e equipamentos que valorizem as relações entre a promoção da cultura de jogo e AF” (Neto, 2017, p. 17).

#### **4.5. Síntese de estudos empíricos sobre a qualidade do contexto educativo enquanto promotor da atividade físico-motora**

Na tabela que se segue (tabela 3) sistematizamos alguns estudos que procuraram analisar os níveis de AF de crianças em idade pré-escolar e a sua relação com a qualidade

do contexto educativo medida através do instrumento de medida Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO) de Ward et al. (2008).

**Tabela 3**  
Estudos relacionados com a implementação do modelo de EPAO

<b>Autores</b>	<b>Participantes/ Contexto</b>	<b>Objetivo do estudo</b>	<b>Conclusões</b>
<b>Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin &amp; Ward (2008)</b> USA	Crianças em idade pré-escolar 20 Jardins-de- infância	Examinar as relações entre o ambiente de creche e o comportamento de AF de crianças em idade pré-escolar.	O estudo comprovou que a creche é responsável por uma proporção significativa da variabilidade no comportamento de AF das crianças, sendo que a creche afeta significativamente as oportunidade de AF.
<b>Dowda Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy &amp; Pate (2009)</b> USA	299 Crianças 20 Jardins de Infância	Examinar as políticas e características das pré- escolas e a extensão à qual e o seu nível de influência influencia a AF de crianças de 3 a 5 anos durante o dia no ensino pré-escolar.	O estudo revela que as crianças gastaram menos minutos por hora em atividades sedentárias e mais minutos por hora em atividades físicas moderadas / vigorosas; Equipamentos portáteis influenciam a positivamente a AF.
<b>Barros, Lopes &amp; Barros (2012)</b> Brasil	265 crianças JI	Identificar a prevalência e os fatores associados ao baixo nível de AF em crianças em idade pré- escolar	O estudo concluiu que a falta de espaço físico para a participação de jogos e brincadeiras, o tempo de estudo necessário por dia e fatores parentais como o número de filhos influenciam a falta de AF.
<b>Condessa &amp; Santos (2015)</b> Portugal	15 crianças (5-6 anos) 17 crianças (8-9 anos) JI e Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Avaliar o número de passos dados por crianças da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar; conhecer o quanto as crianças se movimentam no espaço de recreio; e conhecer a opinião do educador/professor sobre o espaço recreio/ ar livre na AF.	O estudo revela que as crianças despendem 50% do seu tempo de recreio em AF; O sexo e a idade influenciam na quantidade de atividade motora; Crianças do sexo masculino utilizam mais o tempo de recreio para gastar a energia.
			A infraestrutura e o ambiente da escola devem ser considerados como estratégias para

Autores	Participantes/ Contexto	Objetivo do estudo	Conclusões
<p><b>Barbosa, Coledam, Neto, Elias &amp; Oliveira (2016)</b> Brasil</p>	<p>370 Crianças em idade pré-escolar (4-6 anos) JI</p>	<p>Analisar a AF e o comportamento sedentário de crianças em idade pré-escolar durante a permanência na escola e os fatores associados.</p>	<p>promover a AF e reduzir o comportamento sedentário em crianças em idade pré-escolar; Nesta faixa etária há uma grande quantidade de atividades feitas sob supervisão, com o objetivo de estimular a alfabetização básica e que resultam em elevada permanência de comportamentos sedentários. Outros fatores como equipamentos móveis, oportunidades para as crianças praticarem AF, espaços abertos, bolas e brinquedos móveis, áreas verdes, parques e espaços internos livres para atividade motora estão associados positivamente à AF de crianças em idade pré-escolar.</p>
<p><b>Peden, Jones, Costa, Ellis &amp; Okely (2017)</b> Austrália</p>	<p>68 crianças (3-5 anos) JI</p>	<p>Investigar a relação entre o ambiente de creche e AF e comportamento sedentário de crianças em idade pré-escolar.</p>	<p>O estudo revelou que ambientes mais favoráveis são caracterizados, em parte, por: oportunidades de AF estruturadas e não estruturadas; acessibilidade a uma variedade de equipamentos portáteis para brincar e a altos níveis de intencionalidade da equipa. O estudo afirma que quando fatores ambientais são otimizados, os níveis de AF aumentam.</p>
<p><b>True, Pfeiffer, Dowda, Williams, Brown, O'Neill &amp;</b></p>	<p>229 crianças</p>	<p>Examinar o contributo de várias características ambientais pré-escolares para o nível de locomoção, controlo de</p>	<p>O estudo comprova que os jardins-de-infância podem promover a competência motora. Entre vários aspetos é crucial que as crianças tenham mais tempo de recreio, como também experiências de atividades estruturadas e o aumento</p>

<b>Autores</b>	<b>Participantes/ Contexto</b>	<b>Objetivo do estudo</b>	<b>Conclusões</b>
<b>Pate (2017)</b> USA	(3-5 anos) JI	objetos e motricidade global das crianças	do tempo no <i>playground</i> ao ar livre, sempre que possível. A organização das salas deve permitir espaços abertos para propiciar benefícios de movimento. Além disso, a formação de professores/educadores pode ser benéfica para o aumento de AF.
<b>Rosenberg, Thornton, Lester, Trost, Bai &amp; Christian (2020)</b> Austrália	1596 crianças (2-5 anos) JI	Avaliar a influência do ambiente físico ao ar livre na AF de crianças em idade pré-escolar.	O estudo revelou que a presença de equipamentos portáteis incentivam a brincadeira ativa; Equipamentos como caixas de areia fixas, bolas, escorregas portáteis, equipamentos portáteis para brincar no chão (por exemplo, colchões) e áreas verdes naturais foram positivamente associados a elevados níveis de AF.
<b>Zhang, Kuzik, Adamo, Ogden, Goldfield, Okely, Crozier, Hunter, Perdy, Carson, (2021)</b> Canadá	124 crianças de 19 Jardins de Infância	Analisar as associações transversais entre as características ambientais do cuidado infantil e a AF e o tempo sedentário em crianças	O estudo comprovou que a qualidade da estrutura, do espaço ao ar livre estão associadas a uma maior AF. Melhorar a qualidade geral do processo, em particular o currículo e a pedagogia, do jardim-de-infância, pode promover mais AF em pré-escolares.

Como facilmente se constata na leitura deste último quadro, o contexto educativo é determinante no nível de AFM das crianças e, por conseguinte, no contributo decisivo que pode dar no processo de aquisição, aprendizagem e desenvolvimento motor das mesmas. Fatores como a organização do tempo destinado à AFM, a quantidade e qualidade dos equipamentos portáteis e fixos e o comportamento da equipa pedagógica são cruciais para a qualidade do contexto educativo e consequente potencialização e desenvolvimento global das crianças.

## **5. Metodologia**

Neste capítulo será efetuada uma descrição e justificação das opções metodológicas adotadas no presente estudo. É também apresentada uma caracterização dos participantes do estudo e as questões éticas associadas ao processo de investigativo. Por último, serão explicitados os instrumentos e procedimentos de recolha dados, a descrição do plano de ação/melhoria, e os procedimentos de análise dos dados.

### **5.1. Opções metodológicas**

O presente estudo procurou analisar o impacto de um plano de melhoria que visou potenciar a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora num JI do concelho de Viana do Castelo. Para atingir este objetivo, optamos por uma metodologia que se enquadra no paradigma sociocrítico, perspetiva orientada para a prática, ou seja, com um caráter mais interventivo, assentando não só na compreensão e interpretação da realidade, mas também na sua modificação e melhoria. De acordo com Coutinho (2014), esta metodologia centra-se em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados, é orientada para ação, para a resolução de problemas que formam parte desta realidade, num processo em que a teoria é emancipatória porque nasce na busca da modificação da situação real, assumindo uma visão democrática do conhecimento realidade. Castro et al. (2012), acrescenta ainda que uma investigação de cariz sociocrítico decorre dos constrangimentos do dia a dia e foi desenvolvida no sentido de os resolver, o que proporciona um enquadramento valioso para orientar a reflexão crítica, tanto do investigador como do prático. De acordo com os mesmos autores, um estudo de natureza sociocrítica apresenta quatro fases: a primeira refere-se a uma descrição e interpretação do contexto/situação envolvente; a segunda fase reporta-se a uma reflexão sobre as razões que levaram à criação de tal contexto/situação particular; a terceira centra-se na elaboração de objetivos direcionados para a intervenção (e respetiva mudança); e a última fase considera a avaliação dos efeitos causados pela intervenção referida.



De facto, o presente estudo contemplou quatro fases, a saber:

1. Avaliação inicial com o propósito de descrever e interpretar o nível de qualidade global contexto educativo enquanto potenciador da atividade físico-motora das crianças;
2. Reflexão/análise sobre as razões que fomenta o comportamento sedentário das crianças no âmbito educativo;
3. Elaboração do plano de melhoria/ação;
4. Avaliação final com o propósito de analisar o impacto da implementação do plano de melhoria;

Por fim, importa referir que se optou pelo método de investigação-ação (I-A), seguindo-se muitas das suas características. Com base numa revisão da literatura efetuada por Fonseca (2012), pode-se referir que investigação-ação se caracteriza por ser:

- Participativa e colaborativa, no sentido, em que práticos e investigadores trabalham em conjunto na concretização de um projeto;
- Situacional, pois preocupa-se com o diagnóstico de um problema, num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse mesmo contexto;
- Cíclica já que a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;
- Auto-avaliativa uma vez que as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

No presente estudo, apenas foi cumprido um ciclo de investigação-ação, devido a limitações temporais e à interrupção da PES devido à pandemia COVID-19.

## 5.2. Participantes

O presente estudo decorreu em contexto de PES, num JI de uma zona rural do concelho de Viana do castelo. A investigação focou-se na rotina diária de uma sala de atividades do JI composta por vinte e duas crianças (tabela 4), uma educadora, duas educadoras estagiárias e uma auxiliar de ação educativa.

**Tabela 4**  
*Caraterização das crianças de acordo com a idade e género*

	Número de crianças com 3 anos	Número de crianças com 4 anos	Número de crianças com 5 anos	Número de crianças com 6 anos	Total
<b>Sexo feminino</b>	4	5	3	-	<b>12</b>
<b>Sexo masculino</b>	4	3	2	<b>1</b>	<b>10</b>

## 5.3. Questões éticas

No presente estudo recorreremos à observação e análise documental como forma de avaliar a qualidade do ambiente educativo enquanto promotor da AF no pré-escolar. Por questões éticas, o consentimento informado por escrito foi obtido de todos os pais ou responsáveis pelas crianças (anexo 1). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a identificação dos sujeitos participantes no estudo deve ser protegida para que o investigador consiga trabalhar os dados recolhidos sem criar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, bem como o anonimato deve contemplar o material escrito e os relatos durante as observações.

## 5.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para avaliar a qualidade do ambiente educativo enquanto promotor da AF, utilizou-se o instrumento de observação *Environment and Policy Assessment and Observation* (EPAO) (Ward et al., 2008) que compreende uma observação estruturada dos espaços, dos materiais, das rotinas/atividades educativas e dos processos interativos criança-adulto que ocorrem ao longo de um dia inteiro, bem como uma análise documental das políticas/orientações educativas relativas à AF. A pontuação global EPAO resulta da média dos resultados obtidos em oito dimensões (75 itens), a

saber: as oportunidades de AF, as oportunidades sedentárias, o ambiente físico sedentário, o equipamento de jogo fixo e portátil; o comportamento da equipa pedagógica, as atividades/ações formativas dirigidas às crianças, ao staff pedagógico e aos pais, e, por último, as orientações/políticas educativas expressas nos documentos estruturantes relativamente à promoção da AF no contexto educativo (ex., projeto educativo, projeto curricular de turma).

Antes da observação inicial, o investigador familiarizou-se com a escala tendo procedido à sua aplicação numa outra sala de atividades de acordo com o protocolo do instrumento. Com o intuito de analisar o impacto de um plano de melhoria, procedeu-se à avaliação da qualidade do contexto educativo antes e após a implementação do plano de melhoria. Cada momento de avaliação contemplou a observação de três dias completos (desde o 1.º momento da manhã até ao lanche da tarde).

#### **5.5. Procedimentos de análise de dados**

A pontuação de cada dimensão - EPAO foi convertida numa escala numérica. Para cada dimensão foi calculado um valor médio resultante da observação dos três dias. A pontuação global EPAO é resultante da média de todas as suas dimensões EPAO. A pontuação pode variar entre 0 a 20 pontos (pontuações mais altas representam um ambiente mais favorável, exceto para as dimensões de oportunidades sedentárias e de ambiente sedentário, que têm uma cotação inversa).

#### **5.6. Plano de melhoria**

Na seguinte tabela 5, descreve-se o plano de ação melhoria implementado consequente da avaliação inicial.

Tabela 5

Descrição do plano de melhoria

DIMENSÃO EPAO	OBJETIVO	AÇÃO/ATIVIDADE DE MELHORIA
<b>OPORTUNIDADES DE AF</b>	<p>Aumentar períodos de AF ao longo do dia proporcionando às crianças pelo menos 120 minutos de brincadeira ativa por dia;</p> <p>Proporcionar às crianças 2 vezes ou mais por dia momentos de AF-motora orientada pelo educador(a);</p> <p>Reduzir o comportamento sedentário oferecendo à criança 2 tempos ou mais por dia de jogo ativo no espaço exterior (recreio);</p>	<p>Criação de um livro de atividades “Pausas ativas - Um grupo em movimento”;</p>
<b>EQUIPAMENTO FIXO</b>	<p>Aumentar a variedade de equipamentos de jogo fixo adaptados às necessidades de cada criança;</p> <p>Aproveitar o espaço de recreio ao ar livre para criação de uma pista de triciclos;</p>	<p>Implementação de estruturas em madeira para trepar/equilíbrio;</p> <p>Reaproveitamento de uma atividade pintada no chão da escola;</p> <p>Realização de uma pista para triciclos, trotinetes e bicicletas;</p> <p>Realização de um parque de estacionamento;</p> <p>Elaboração de sinais de trânsito e uma bomba de gasolina;</p>
<b>EQUIPAMENTO DE JOGO PORTÁTIL</b>	<p>Aumentar a variedade de equipamentos portáteis disponíveis para as crianças usarem ao mesmo tempo quer no interior ou exterior;</p>	<p>Baú dos objetos (“Vai-Vem”);</p> <p>Criação de estruturas de madeira (troncos, tábuas, rolos) para serem transportadas dentro do baú, bem como outros materiais (livros, bonecos, entre outros) para exploração estruturada ou não estruturada;</p> <p>Introdução de carrinhos e camiões;</p> <p>Introdução de trotinetes e bicicletas no espaço exterior e interior;</p>

DIMENSÃO EPAO	OBJETIVO	AÇÃO/ATIVIDADE DE MELHORIA
<p><b>OPORTUNIDADES SEDENTÁRIAS/AMBIENTE SEDENTÁRIO</b></p>	<p>Reduzir o n.º de períodos em que as crianças estejam sentadas por mais de 30 minutos;</p> <p>Encorajar a prática de AF através do uso de cartazes, fotos e livros exibidos no JI;</p> <p>Evitar o uso de equipamentos sedentários (por exemplo, televisões e videojogos);</p>	<p>Criação e exposição de cartazes e posters relacionados com a AF;</p>
<p><b>COMPORTEAMENTO DO STAFF</b></p>	<p>Aumentar o envolvimento da equipa pedagógica no jogo/brincadeira ativa das crianças;</p> <p>Aumentar o n.º de <i>feedback</i> positivos (encorajamento das crianças para AF);</p> <p>Utilizar o tempo de recreio como recompensa e nunca como punição;</p>	<p>Sensibilizar/conscienciar a equipa pedagógica para importância do encorajamento das crianças para AF (<i>feedbacks</i> positivos);</p> <p>Sensibilizar o <i>staff</i> pedagógico para a importância da sua participação no jogo ativo e para a emissão de <i>feedbacks</i> positivos;</p>
<p><b>FORMAÇÃO / EDUCAÇÃO EM AF PARA AS CRIANÇAS, EQUIPA PEDAGÓGICA E PAIS</b></p>	<p>Proporcionar à equipa pedagógica/pais momentos de formação no âmbito da promoção da AF no contexto escolar pelo menos 2 vezes ou mais vezes por ano;</p>	<p>Criação e partilha do Livro “Pausas ativas – Uma família sem ecrãs, com atividades todas as manhãs” com os pais;</p>

## 5.7.Cronograma

Na tabela 6 apresenta-se o cronograma do estudo adaptado e ajustado à interrupção da PES devido à pandemia Covid-19.

**Tabela 6**  
*Calendarização do estudo*

<b>Data de realização</b>	<b>Fases do Estudo</b>
Outubro – Novembro	Revisão da literatura e definição do objetivo/problema do estudo
Novembro de 2020	Pedido de autorização aos encarregados de educação (anexo 1).
Novembro de 2020	Familiarização com instrumento de observação: EPAO
4, 5 e 6 de dezembro de 2020	Avaliação inicial – EPAO
Janeiro de 2021	Elaboração de um plano de melhoria
Junho de 2021	Implementação do plano de melhoria
28, 29 e 30 de junho de 2021	Avaliação final
Novembro de 2021 até maio de 2022	Redação do relatório de PES










## 6. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do estudo que visou analisar o impacto de um plano de melhoria na qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora no JI. Os resultados da avaliação inicial e final serão comparados e discutidos em termos globais e por cada dimensão da EPAO- AF, com vista a identificar e compreender os progressos resultantes do plano de melhoria.

### Resultados globais obtidos na EPAO-AF e por dimensão, antes e após a implementação do plano de melhoria

Na tabela 7 sistematizamos o progresso global obtido na qualidade do contexto educativo enquanto promotor da AF através das pontuações médias obtidas na EPAO-AF e nas suas várias dimensões.

**Tabela 7**  
*Resultado médio obtido em cada dimensão EPAO e no total EPAO AF*

Dimensões – EPAO AF	Avaliação inicial	Avaliação final	Progresso
Oportunidades de AF	7.5	15	7,5 
Oportunidades sedentárias*	6.6	8.8	2,2 
Ambiente sedentário*	6.6	13.3	6,7 
Equipamento de jogo portátil	14.2	15.7	1,2 
Equipamento de jogo fixo	10	11.2	1,2 
Comportamento da equipa pedagógica	6.6	16.6	10 
Educação e Formação em AF	0	0	0 
Orientações Educativas escritas sobre AF	0	0	0 
Total EPAO AF	6.5	10.1	3.6 

Pela leitura da tabela 7, podemos referir que o plano de melhoria implementado promoveu progressos na qualidade global do contexto no que diz respeito à promoção da AFM. A pontuação média global EPAO-AF final foi de 10,1 registando-se um incremento de 3,6 valores comparativamente à avaliação inicial. De salientar que antes da implementação do plano de melhoria, a classificação global EPAO foi de 6,47 valores,

muito aquém dos níveis desejáveis. A dimensão EPAO mais alta foi registrada no item do Equipamento de jogo portátil (M=14,2) e as dimensões EPAO com valores mais baixos foram observados ao nível da Formação em AF e as Orientações Educativas escritas sobre AF cuja pontuação foi de zero valores. É ainda de registrar que na avaliação inicial várias dimensões da EPAO foram cotadas com um valor abaixo dos 10 valores, nomeadamente ao nível das oportunidades de AF (M=7,5), do comportamento do staff (M=6,6), das oportunidades sedentárias (M=6,6) e do ambiente sedentário (M=6,6), o que traduz rotinas e práticas educativas tendencialmente sedentárias e ainda muito longe dos parâmetros referenciados como desejáveis. Esta evidência reforça os resultados encontrados em alguns estudos internacionais que apontam que as crianças apresentam baixos níveis de AF e elevados níveis de comportamento sedentário no contexto pré-escolar (Barbosa & Oliveira, 2016; Hinkley et al., 2016; O'Brien et al., 2018).

Analisando os resultados após a implementação do plano de melhoria, constata-se que as mudanças efetuadas ao nível do espaço físico e ao nível das rotinas/práticas educativas foram significativas no incremento da qualidade do JI enquanto contexto promotor da AF, atingindo globalmente um mínimo de qualidade (EPAO=10,1).

Na avaliação final verificaram-se progressos em todas as dimensões da EPAO, exceto na dimensão da Formação e Educação em AF e na dimensão das Orientações Educativas escritas sobre AF, que continuaram com uma cotação de zero valores. As melhorias mais significativas registaram-se ao nível do comportamento da equipa pedagógica (M=16,6, com um incremento de 10 valores) e ao nível das oportunidades de AF (M=15, com incremento de 7,5 valores).

No sentido de compreender melhor o impacto do plano de melhoria, seguidamente apresentamos e discutimos os resultados obtidos em cada dimensão EPAO em função das evidências observadas e do plano de melhoria implementado.



## 6.1. Oportunidades de AF

**Tabela 8**  
*Oportunidades de AF*

		<i>Média</i>	<i>1 dia</i>	<i>2 dia</i>	<i>3 dia</i>
Total de tempo de AF observado (exceto tempo EF)	<i>Avaliação inicial</i>	113,33	120 min	100 min	120 min
	<i>Avaliação final</i>	220	235 min	215 min	210 min
N.º de episódios de AF proporcionado pela educadora (ex., pausas ativas, jogos no recreio)	<i>Avaliação inicial</i>	0	0	0	0
	<i>Avaliação final</i>	2,66	3	2	2
N.º de períodos de AF no espaço exterior/recreio (não estruturada)	<i>Avaliação inicial</i>	1/dia	1/dia	1/dia	1/dia
	<i>Avaliação final</i>	2,33/dia	2/dia	3/dia	2/dia
N.º de sessões de EF	<i>Avaliação inicial</i>	0	0	0	0
	<i>Avaliação final</i>	0,33	0	1	0

Como foi referido anteriormente, ao nível das oportunidades de AF verificou-se um progresso de 7,5 pontos (tabela 8). Ao analisar os resultados reportados na tabela 8, constata-se que esse aumento se deve particularmente à mudança registada no tempo promovido para AF. Concretamente, observou-se que o tempo médio de AF aumentou de 113,33 min./dia para cerca de 220 min./dia, ultrapassando largamente os 120 minutos de brincadeira ativa recomendados (Davies et al. 2019; OMS, 2020; Howells, 2019).

Relativamente à AF não estruturada salienta-se que as crianças passaram em média a ter dois tempos/períodos por dia de acesso ao espaço exterior do JI. Esta mudança na rotina diária explica em parte o aumento significativo do tempo de AF observado na avaliação final. De referir que inicialmente as crianças apenas tinham acesso ao exterior uma vez por dia na hora do almoço, longe portanto da recomendação dos dois tempos ou mais por dia de jogo ativo no espaço exterior que deve ser proporcionado às mesmas (recreio) (Rhea & Rivchun, 2018).

**Figura 16**

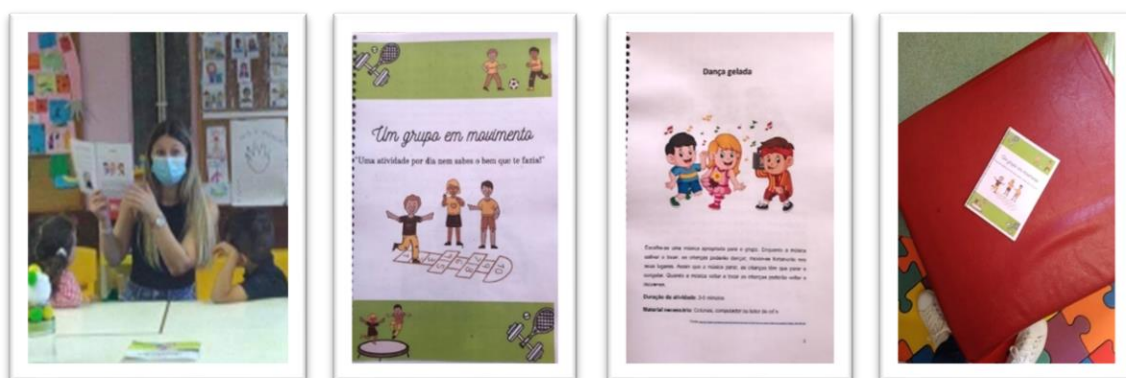
*Pausa ativa - (jogo telefone estragado)*



Esta mudança foi de facto um grande desafio dado que exigiu às estagiárias a introdução de pequenos jogos de atividade motora ou de expressão dramática no decorrer das atividades dentro da sala, evitando assim que as crianças permanecessem sentadas mais de 30 minutos consecutivos. Para o efeito, foi desenvolvido o livro “*Pausas ativas – um grupo em movimento*” (figura 17) que contempla várias atividades lúdico-motoras simples e fáceis como exemplo: “congela e descongela”, “telefone avariado”, “mímica do fitness”, “pipocas dançarinas”, entre outros jogos. De acordo com Vicedo e Fernández (2021), o uso das “pausas ativas” visa proporcionar uma interrupção dos comportamentos sedentários prolongados dentro da sala de atividades através da introdução de pequenos períodos (10-15 minutos) de AFMV liderada pelos professores a meio de uma atividade curricular (anexo 2).

Figura 17

Livro “*pausas ativas – um grupo em movimento*”



Por último, importa referir que apenas foi observado uma sessão de educação física na avaliação final conforme o previsto no planeamento semanal da turma, ou seja, apenas uma sessão de educação física por semana com a duração de uma hora. Esta frequência e duração semanal fica aquém do desejável, pois deveria ser realizada todos os dias no mínimo 1h por dia de atividade estruturada, incluindo neste horário os pequenos momentos diários de atividade motora promovidos pela educadora estagiária, tal como foi referido anteriormente. De acordo com as recomendações publicadas pela (OMS, 2019) sobre a AF, o comportamento sedentário e no sono para menores de 5 anos é aconselhado que crianças em idade pré-escolar (3-4 anos) devem gastar pelo menos 180 minutos (3 horas) por dia numa variedade de AF distribuídas ao longo do dia,

sendo que 60 minutos devam incluir brincadeiras ativas ao ar livre e pelo menos 60 minutos de atividade moderada a vigorosa. Quanto à atividade motora estruturada verificou-se também uma melhoria, destacando-se que as crianças passaram a ter no mínimo dois pequenos momentos de atividade motora orientada pelas estagiárias ao longo do dia (figura 18).

**Figura 18**

*Aula de Educação Física liderada pela educadora estagiária*



## 6.2. Oportunidades Sedentárias

**Tabela 9**

*Oportunidades Sedentárias*

		<i>Média/dia</i>	<i>1 dia</i>	<i>2 dia</i>	<i>3 dia</i>
nº de períodos em permaneceram sentadas por mais de 30 minutos	<i>Avaliação inicial</i>	2	3	2	1
	<i>Avaliação final</i>	0,6	0	1	1
nº de períodos em que foi utilizado o computador/televisão	<i>Avaliação inicial</i>	0	0	0	0
	<i>Avaliação final</i>	0	0	0	0

No plano de melhoria procurou-se diminuir as oportunidades sedentárias dentro da sala de aula, nomeadamente diminuir o número de períodos em que as crianças permaneciam sentadas por mais de 30 minutos. Pela análise da tabela 9, podemos concluir que esse objetivo foi em parte atingido passando as crianças a ter diariamente um ou nenhum período sentadas por mais de 30 minutos consecutivos, situação que não acontecia no início do estágio chegando-se a observar mais de dois períodos por dia. Esta mudança permitiu um progresso de 2,2 valores na dimensão – oportunidades sedentárias (avaliação inicial=6,6 vs. avaliação final=8,8).

Quer na avaliação inicial quer na avaliação final constatou-se que o computador presente na sala não foi utilizado por nenhuma criança, apenas pela educadora estagiária como suporte da sua atividade docente (por exemplo, apresentação de músicas ou histórias em formato digital). De salientar que dentro da sala de atividades não existe televisão nem consola.

### 6.3. Ambiente Sedentário

Na avaliação inicial verificou-se apenas uma pontuação de 6,6 valores na dimensão do ambiente sedentário, indicando a ausência de encorajamento da AF nas salas ou áreas comuns seja através do uso de cartazes, fotos ou livros exibidos. Por exemplo, na biblioteca da sala não existiam livros sobre a promoção hábitos de vida saudável, particularmente ao nível da valorização da AF. Por outro lado, verificou-se que a sala não tinha consolas de jogo ou televisões. Apenas foi visível um computador que servia de suporte à atividade docente da educadora (como anteriormente foi referenciado) ou muito pontualmente era usado pelas crianças para brincarem em determinados jogos didático-pedagógicos.

Com vista a melhorar a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma educação para a AF, as estagiárias colocaram em vários locais do JI, cartazes/posters associados à temática (figura 19) e na área da biblioteca foi disponibilizado o livro “pausas ativas – o grupo em movimento”. Salienta-se que estes recursos foram explorados na sala de atividades pela equipa pedagógica e posteriormente partilhados com os pais. Esta estratégia pedagógica teve impacto, pois a pontuação final nesta dimensão teve um incremento de 6,7 pontos (avaliação inicial=6,6 vs. avaliação final= 13,3).

Figura 19

*Posters/Cartazes sobre AF*



## 6.4. Equipamento de jogo portátil

**Tabela 10**

*Equipamento de jogo portátil*

		<i>Apenas no espaço interior</i>	<i>Apenas no espaço exterior</i>	<i>Em ambos os locais</i>	<i>Não existe</i>
<i>Bolas</i>	Avaliação Inicial			√	
	Avaliação Final			√	
<i>Estruturas para trepar</i>	Avaliação Inicial		√		
	Avaliação Final		√		
<i>Colchões</i>	Avaliação Inicial			√	
	Avaliação Final			√	
<i>Equipamentos para saltar (cordas, arcos)</i>	Avaliação Inicial			√	
	Avaliação Final			√	
<i>Paraquedas</i>	Avaliação Inicial				√
	Avaliação Final				√
<i>Brinquedos de puxar e empurrar (camiões, carros de compras, bebês)</i>	Avaliação Inicial	√			
	Avaliação Final			√	
<i>Brinquedos de montar e se deslocar (carros, triciclos)</i>	Avaliação Inicial				√
	Avaliação Final			√	
<i>Brinquedos de balançar ou rodopiar (cavalinho, vaivém, senta e roda)</i>	Avaliação Inicial		√		
	Avaliação Final		√		
<i>Brinquedos para brincar com areia e água (baldes, pás, taças)</i>	Avaliação Inicial			√	
	Avaliação Final			√	
<i>Escorregas</i>	Avaliação Inicial		√		
	Avaliação Final		√		
<i>Equipamentos de jogo (fitas, lenços, bastões)</i>	Avaliação Inicial			√	
	Avaliação Final			√	

Na avaliação inicial, a dimensão do equipamento de jogo portátil obteve uma pontuação máxima de 14,2. Através da tabela 10 podemos constatar que o contexto possuía vários equipamentos, no entanto muitos deles só podiam ser utilizados no espaço interior ou somente no espaço exterior. Equipamentos como paraquedas e brinquedos de montar e deslocar como carros e triciclos não foram observados no contexto na avaliação inicial. Além disso, devido à pandemia Covid-19, alguns dos equipamentos portáteis estavam guardados para cumprir isolamentos.

Com o intuito de melhorar a riqueza e a variedades dos materiais portáteis, a equipa pedagógica juntamente com as crianças construíram um baú com materiais de

construção em madeira (figura 20). Este baú possibilitou às crianças o transporte de brinquedos e livros ao seu gosto para dentro ou fora da sala de atividades, uma vez que permitia ser puxado e empurrado (figura 21).

**Figura 20**

*Construção do baú e construções com os materiais de madeira*



**Figura 21**

*Transporte do baú para o espaço exterior com brinquedos escolhidos pelas crianças*



Para além do referido, importa destacar que foram introduzidos brinquedos de puxar e empurrar (ex., camiões, carros), e brinquedos de montar e se deslocar (ex., trotinetes e triciclos) no espaço interior e exterior (figura 22), constituindo um ponto chave para a promoção da qualidade do contexto enquanto promotor da AF, registando-se um aumento de 1,2 valores comparativamente à avaliação inicial (avaliação inicial= 14,2 vs Avaliação final = 15,7). Segundo Barbosa et al. (2016), uma escola com equipamentos portáteis (ex., bolas e brinquedos móveis), oportunidades para o jogo ativo, e com espaços amplos e abertos, estão positivamente associados a um aumento dos níveis de AF.



**Figura 22**

*Exploração do circuito de triciclos e trotinetes*



## 6.5. Equipamento de jogo fixo

**Tabela 11**  
*Equipamento de jogo fixo*

		<i>Apenas no espaço interior</i>	<i>Apenas no espaço exterior</i>	<i>Em ambos os locais</i>	<i>Não existe</i>
<i>Equipamentos de equilíbrio (traves, plataformas)</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final			✓	
<i>Cestos de basquetebol</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final		✓		
<i>Estruturas para trepar</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final			✓	
<i>Carrossel/baloço</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final		✓		
<i>Piscina de bolas (areia, água)</i>	Avaliação Inicial				✓
	Avaliação Final				✓
<i>Caixa de areia</i>	Avaliação Inicial				✓
	Avaliação Final				✓
<i>Balancé</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final		✓		
<i>Escorrega</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final		✓		
<i>Equipamentos para balanço (cordas suspensas, baloço)</i>	Avaliação Inicial		✓		
	Avaliação Final		✓		
<i>Pista de triciclo</i>	Avaliação Inicial				✓
	Avaliação Final			✓	
<i>Túneis</i>	Avaliação		✓		

	<i>Apenas no espaço interior</i>	<i>Apenas no espaço exterior</i>	<i>Em ambos os locais</i>	<i>Não existe</i>
Inicial				
Avaliação Final		v		

Ao analisar os resultados da avaliação inicial (tabela 11), podemos referir que o JI apenas possuía equipamento de jogo fixo no espaço exterior. Não obstante a variedade do equipamento já existente, o contexto educativo não possuía piscina de bolas ou de água, caixa de areia e pista de triciclos. O espaço exterior (recreio) incluía ainda uma grande área com espaços verdes, onde as crianças podiam correr livremente. Já o espaço interior era limitado para movimentos como correr ou saltar livremente.

Visando melhorar a riqueza e a variedade do equipamento de jogo fixo foram introduzidos equipamentos de equilíbrio/trepar (rolos de madeira fixos no solo, figura 23), uma pista de triciclos, um parque de estacionamento (figura 24) e um jogo de chão pintado com as crianças (figura 25).

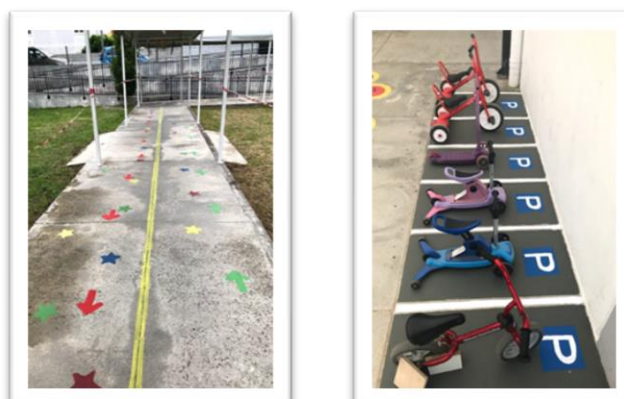
**Figura 23**

*Equipamento de jogo fixo de equilíbrio/trepar*



**Figura 24**

*Pista de triciclos e parque de estacionamento*





**Figura 25**

*Jogo de chão*



Relativamente à introdução da pista de triciclo, importa referir que esta medida permitiu a exploração da temática da segurança rodoviária através do jogo faz-de-conta/simbólico. Para o efeito, foram construídos sinais de trânsito (figura 26), um semáforo e uma bomba de gasolina (figura 27), esta última a pedido das crianças.

**Figura 26**

*Exploração de diferentes sinais de trânsito*



**Figura 27**

*Construção do semáforo e bomba de gasolina*



Analisando os resultados da avaliação final, observa-se que as mudanças físicas introduzidas no JI promoveram um progresso na qualidade do contexto ao nível da dimensão do equipamento de jogo fixo (avaliação inicial=10 vs. avaliação final= 11,2).

### **6.6. Comportamento da Equipa Pedagógica**

Na avaliação inicial verificou-se uma baixa pontuação na dimensão do comportamento da equipa pedagógica (6,6 valores). Este resultado é explicado fundamentalmente pela não participação da equipa pedagógica no jogo/brincadeira ativa das crianças, limitando-se apenas a uma supervisão do recreio. Além disso, verificou-se uma ausência no encorajamento da AFM, acrescido das raras vezes da emissão de *feedbacks* negativos que anulavam o comportamento ativo das crianças, como por exemplo: “não saltes”, “desce daí”, “não corram”, “isso não é para a tua idade”, “parem quietos”. Por diversas vezes, a equipa pedagógica proibiu a participação no jogo de AFM, ou para castigar as crianças por alguma coisa que tenham feito ou pelo simples facto de acharem que se podiam magoar. Face a estas evidências, procurou-se sensibilizar a equipa pedagógica para importância da sua participação/envolvimento no jogo/brincadeiras ativas das crianças, incentivando-as a serem ativas (*feedbacks* positivos). De facto, esta mudança no comportamento do staff pedagógico foi observada na avaliação final, tendo-se registado um aumento do n.º de *feedbacks* positivos como por exemplo: “tu consegues”, “saltaste bem”, “corres muito rápido”, “já consegues subir sozinho, parabéns” e sobretudo encorajando as crianças a serem mais ativas fisicamente. Esta mudança permitiu um incremento de 10 valores na dimensão do comportamento da equipa pedagógica (avaliação inicial=6,6 vs. avaliação final=16,6).

### **6.7. Educação e Formação em AF e Orientações Educativas escritas sobre AF**

Quanto à dimensão educação /formação em AF esta obteve uma pontuação de zero valores tanto na avaliação inicial como na avaliação final. De acordo com a entrevista feita à educadora, foi possível registar que não são promovidas e desenvolvidas ações de formação/workshops, com vista a enriquecer os conhecimentos

da equipa pedagógica sobre esta área da AF e o modo como podem melhorar e potenciar toda a sua intervenção junto das crianças. De acordo com as diretrizes de McWilliams et al. (2009), estas formações no âmbito da promoção da AF no contexto escolar com a equipa pedagógica, deveriam decorrer no mínimo 2 vezes por ano. Ademais, deverá também existir um trabalho colaborativo com pais no sentido de promover AFM dos seus filhos fora do contexto escolar. Para este último aspeto, foi partilhado com os pais o livro de “Pausas Ativas – Uma família sem ecrãs com atividades todas as manhãs” (figura 28), com o intuito de lhes inculcar a promoção de AFM em casa (anexo 3).

Relativamente à existência de documentos institucionais orientadores sobre políticas e práticas de promoção de AF integradas no JI, podemos referir que estes ainda são muito vagos e circunscritos ao plano curricular de grupo, nomeadamente no que diz respeito à AF orientada. Esta constatação ao permanecer praticamente inalterada deveu-se fundamentalmente às limitações temporais em que decorreu o estágio, à própria dependência do estatuto de estudante estagiário que uma iniciativa desta requer e exige junto dos corpos de gestão e pedagógico da instituição, bem como, provavelmente, ainda a uma insuficiente consciencialização destes últimos relativamente à importância e à necessidade de implementar uma cultura institucional que promova uma verdadeira, sistemática e efetiva educação motora de qualidade.

**Figura 28**

*Envolvimento dos pais*



## 7. Conclusões

Neste capítulo são apresentadas as conclusões deste estudo, bem como se explicitam as suas limitações e algumas recomendações finais.

### 7.1. Conclusões do Estudo

Com o presente estudo procurou-se analisar o impacto de um plano de melhoria que visou potenciar a qualidade do contexto educativo enquanto promotor de uma efetiva cultura motora num JI do concelho de Viana do Castelo. Com base nos resultados do estudo, podemos sistematizar as seguintes conclusões:

- O plano de melhoria implementado, em termos globais, promoveu progressos na qualidade global do contexto, no que diz respeito à promoção da AFM;
- As mudanças efetuadas ao nível do espaço físico e ao nível das rotinas/práticas educativas foram significativas no incremento da qualidade do JI enquanto contexto potenciador da AFM;
- Verificaram-se progressos em todas as dimensões da EPAO, exceto na dimensão da Formação e Educação em AF e na dimensão das Orientações Educativas escritas sobre AF;
- As melhorias mais significativas registaram-se ao nível do comportamento da equipa pedagógica e ao nível das oportunidades de AFM;
- Na dimensão das Oportunidades de AF, foi notório um aumento significativo do tempo total de AFM, cumprindo os parâmetros internacionalmente recomendados para esta faixa etária ( $\geq 120$ min/dia). Esta melhoria foi consequente do aumento do nº de períodos de AFM no espaço exterior/recreio (AF não estruturada), bem como do aumento do n.º de episódios de AF (pausas ativas) proporcionado pela equipa pedagógica ao longo do dia.

- O plano de melhoria implementado promoveu, igualmente, uma diminuição das oportunidades sedentárias das crianças. Estas passaram a ter diariamente um ou nenhum período sentado por mais de 30 minutos.
- A valorização e promoção de AFM através do uso de posters/cartazes afixados em vários locais do JI foi uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz. Entre os vários recursos produzidos, destacamos o livro “Pausas Ativas – um grupo em movimento” que passou a fazer parte da área da biblioteca. Este livro foi também partilhado com os pais;
- O progresso registado na dimensão equipamento de jogo portátil foi particularmente resultante da introdução de brinquedos de puxar e empurrar (ex., camiões e carros), e brinquedos de montar e se deslocar (ex., trotinetes e triciclos) no espaço exterior. Para além desta estratégia, é de realçar a construção de um baú que possibilitou transportar objetos/brinquedos escolhidos pelas crianças para sua exploração livre dentro ou fora da sala de atividades. Todo este enriquecimento no equipamento de jogo portátil constituiu um fator determinante para a estimulação e desenvolvimento motor das crianças.
- Na dimensão do equipamento de jogo fixo registou-se também um progresso resultante da introdução de rolos de madeira para trepar/equilibrar, de uma pista de triciclos e da reconstrução de um jogo de chão pintado em conjunto com as crianças.
- O plano de melhoria implementado teve também progressos muito importantes na qualidade do comportamento da Equipa Pedagógica, no que diz respeito ao envolvimento/encorajamento da AFM; A participação da Equipa Pedagógica no jogo/brincadeira ativa das crianças passou a ser uma rotina diária, verificando-se um aumento do número de feedbacks positivos que encorajavam as crianças a serem mais ativas;
- Não se registaram melhorias nas dimensões associadas à Educação e Formação e às Políticas/Orientações Educativas sobre AF no âmbito da atividade AF; estas mudanças estavam claramente dependentes da direção

do agrupamento escolar e requeria a elaboração de um documento estruturante com orientações educativas que balizem e promovam uma verdadeira e efetiva cultura motora no contexto escolar;

Não obstante, as melhorias na qualidade do contexto educativo, sobretudo no que à promoção da AFM diz respeito, este estudo aponta ainda para a necessidade de:

- aumentar a diversidade e quantidade de equipamentos portáteis e fixos face ao número de crianças do JI;
- adquirir materiais como um paraquedas, caixa de areia, piscina de bolas, areia e água;
- investir na formação da equipa pedagógica, dos pais e das crianças;
- e, por último, promover um maior envolvimento dos pais em iniciativas /atividades escolares que estimulem AFM com os seus filhos;

De facto, o JI pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e propiciar um contexto favorável para a promoção de AFM, seja na melhoria da sua qualidade, seja no cumprimento dos parâmetros que internacionalmente estão recomendados para esta faixa etária.

Em síntese, os resultados deste estudo, após a implementação do plano de melhoria, demonstraram claramente o impacto positivo do mesmo, as melhorias alcançadas nos diferentes itens trabalhados, o papel fundamental da equipa pedagógica da instituição na promoção de uma AFM regular, sistemática e de qualidade, bem como numa maior consciencialização da importância desta área e do caminho a perseguir para a existência de uma verdadeira e abrangente cultura motora baseada num princípio de uma escola ativa para todos.

## **7.2. Limitações do Estudo**

Neste estudo importa ainda elencar algumas limitações ou constrangimentos que condicionaram a realização desta investigação. Um estudo desta natureza, exploratório de investigação-ação, que implica mudanças nas práticas educativas, exigia mais tempo para o processo de implementação - reflexão e uma avaliação final do impacto do plano de melhoria implementado mais a longo prazo.

A curta duração e o volume de trabalho associado à prática de ensino supervisionado em simultâneo com realização deste estudo constituíram de facto uma dificuldade acrescida para a obtenção de resultados mais ambiciosos. Além disso, este estudo foi realizado em plena pandemia Covid-19, o que impediu o cumprimento do cronograma do estudo. A suspensão das atividades letivas que decorreu entre janeiro e abril implicou que uma parte da implementação do plano de melhoria e a respetiva avaliação final fossem apenas concretizadas após uma interrupção de cerca 3 meses. Esta situação foi superada com a ajuda da EC que de forma colaborativa e num constante processo auto e hétero-reflexivo contribui decisivamente para a finalização deste estudo e consequentemente para a melhoria da qualidade do contexto educativo em causa.

**CAPÍTULO III**  
**REFLEXÃO GLOBAL DA PES**



## **Reflexão Global Prática de Ensino Supervisionada**

Quando somos crianças vivemos numa “bolha de amor”, de sonhos, de ambições, brincamos ao faz-de-conta, fugimos da realidade, imaginamos as inúmeras profissões que um dia gostaríamos de ter. Mal eu podia imaginar que o meu destino se iria cruzar com os meus sonhos de menina. Sempre que me lembro das brincadeiras em pequena, recordo-me de vir da escola e de brincar “às professoras”, de repetir todos os passos da minha professora, de adotar os mesmos jeitos dela e de falar para “o nada”, imaginando que estava uma sala repleta de alunos. Escrevia num quadro de giz pequenino tudo o que aprendia durante o dia, sentindo-me uma verdadeira profissional da área. Desde cedo demonstrei o gosto por crianças, pela arte de ensinar e de ajudar o outro. Por isso, na altura de escolher um curso para iniciar o ensino secundário, ingressei num curso profissional de Técnica de Apoio à Infância e, após dois anos de estágio, dois anos de convivência com educadoras de infância, auxiliares e crianças tive a certeza de que esta era a profissão da minha vida. Após os três anos do curso profissional, não hesitei e decidi ingressar no curso de Educação Básica, que me daria a habilitação profissional para a docência e tornaria os meus sonhos realidade. Agora que estou a um passo do fim desta etapa, sei que esta foi a melhor decisão da minha vida, uma profissão com uma enorme responsabilidade, onde irei conseguir formar bons cidadãos e lutar por uma educação e uma escola para todos.

Foi no decorrer do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB que realizei a PES I e a PES II, em contexto de JI e de 1.º CEB, respetivamente, e onde pude adquirir e desenvolver conhecimentos em relação aos estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou de ensino básico, experienciar, observar e aprofundar domínios, métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos fulcrais para o meu futuro profissional.

Tanto na PES I, como na PES II, o período de observação foi fundamental para recolher a informação necessária para as implementações, tal como para conhecer o contexto, para me familiarizar com a escola, com o grupo de crianças, para conhecer as docentes cooperantes, a postura que adotavam em sala de aula, conhecer hábitos e rotinas do grupo e estratégias e metodologias de trabalho. Para mim, enquanto EE, este período permitiu-me compreender o grupo de crianças com quem ia desenvolver a

prática, perceber que cada criança é uma criança com o seu ritmo de aprendizagem, permitiu-me obter uma visão mais abrangente sobre o nível de desenvolvimento de cada uma, sobre as suas necessidades e capacidades, a forma como interagem entre si, como comunicam e o que mais lhes suscita interesse, mas permitiu-me, sobretudo, entender que o mais importante nesta profissão é saber ouvir a criança, dar-lhe voz e proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

A PES I decorreu numa escola de Viana do Castelo que abrangia o ensino pré-escolar e o 1.º CEB. Tratava-se de um grupo heterogéneo composto por 22 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Durante três semanas realizou-se uma observação participante sendo que as dez semanas seguintes foram dedicadas às implementações, alternando com o par pedagógico. Além de uma metodologia participativa, onde o mais importante é dar voz às crianças, foram adotadas outras metodologias, previamente utilizadas pela EC, como o Movimento Escola Moderna que assenta numa base democrática, de partilha de poder entre os elementos do grupo, e o Trabalho por Projeto, uma metodologia adotada sempre que se manifestava um interesse que pudesse ser ampliado num formato de investigação participativa.

A palavra que descreve a PES II é “desafio”. A PES II decorreu em contexto de 1.º CEB numa turma de 1.º ano composta por 16 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. O 1.º CEB sempre me despertou interesse e curiosidade, porém, devido à exigência dos conteúdos e conhecimentos, assustava-me um pouco. Sendo uma turma de 1.º ano, esta acarretava inúmeros desafios, pois era o primeiro ano que o grupo frequentava uma sala de aula com várias regras e imposições e, apesar de muitos terem frequentado o ensino pré-escolar, no qual também existem várias regras, denotava-se, claramente, que não estavam prontos para passar várias horas sentados, começando a ficar impacientes e com pouco interesse. Tal facto, levou-me a refletir relativamente à mudança de um ciclo de ensino para o seguinte, ou seja, é fundamental haver um processo de adaptação à nova realidade que pode ser iniciado já na educação pré-escolar. Apesar das várias mudanças na educação ao longos dos anos, a organização das salas de aula está desatualizada e não responde a muitas das necessidades das crianças, já que o modelo atual utilizado se equipara ao do da Revolução Industrial, no qual as cadeiras e as mesas seguem enfileiradas, onde existe um quadro preto e um professor de pé que discursa para os alunos sentados (Basso, 2017). As salas de aula

precisam de mais do que apenas a passagem de informação, precisam de mais interdisciplinaridade, de mais tecnologia, de dar mais voz ao aluno, de fazer o aluno aprender noutros contextos que não sentados, precisamos de ultrapassar o método de escola tradicional e escolher a escola que realmente queremos. É com esta preocupação que aparece a palavra desafio, ou seja, senti a necessidade de resgatar a aprendizagem lúdica, tão característica na educação pré-escolar, e outras estratégias que usualmente deixam de ser utilizadas quando se transita de ciclo para o outro, onde as mesas estão ao centro e se pode trabalhar em comunhão, discutir ideias, debater e finalizar o dia com uma reflexão crítica.

Desta forma, e para conseguirmos ultrapassar algumas das vicissitudes identificadas, foram criadas várias estratégias lúdicas com o intuito de suscitar interesse no grupo com quem estávamos a trabalhar. Uma das rotinas/estratégias que criámos foi a “Caixa do Correio” que dava sempre o mote para iniciar o dia com alguma temática e os deixava entusiasmados e com muito interesse e, desta forma, era possível chamar a atenção de todos, transmitindo os conteúdos de uma forma mais atraente. Dentro da caixa do correio todas as manhãs aparecia uma carta dirigida ao grupo ou a alguém em específico, um enigma, uma pista para encontrar algo na sala. Por outro lado, outra das estratégias que adotámos, como forma de inculcar hábitos de leitura, foi o “Pódio da Leitura” realizado uma vez por semana e que consistia na leitura de um pequeno texto. Esta atividade permitia-me aprofundar e desenvolver conteúdos de uma forma aliciante, adaptando as características das atividades às necessidades de cada criança. Outra das estratégias utilizadas era a utilização do espaço exterior, que tinham imenso potencial, para contar uma história, para fazer um jogo, para dar uma aula.

Outros dos desafios experienciados ao longo da PES prendiam-se com conseguir gerir um grupo/turma, aprender a colocar a voz de modo que todos me ouvissem da melhor forma, lidar com os diferentes ritmos de trabalho de cada um e saber gerir situações imprevistas mantendo a intencionalidade pedagógica. No que diz respeito à elaboração das planificações semanais, a minha maior preocupação era traçar atividades que fossem ao encontro das necessidades e ao agrado do grupo de crianças. Nesse sentido, o acompanhamento dos professores ao longo da semana foi fundamental para a realização de um trabalho de excelência. As reuniões para a correção das planificações auxiliavam a tomada de consciência para a organização do

tempo das atividades, na discussão dos objetivos e competências a desenvolver com cada atividade e, finalmente, os aspetos a melhorar. Esta metodologia de trabalho permitiu-me ser mais organizada e metódica, mantendo um fio condutor entre cada atividade. Após as intervenções era feita uma introspeção pessoal, em conjunto com os professores supervisores, na qual refletíamos acerca do nosso desempenho ao longo da semana, onde se abordava o que tinha corrido bem, o que tinha corrido menos bem, realçando os pontos fortes, os menos fortes, os aspetos a melhorar e o nosso comportamento e a relação com os alunos com o intuito de melhorar aspetos menos positivos em futuras intervenções.

Tanto a PES I, como a PES II, foram realizadas na mesma escola de Viana do Castelo e isso fez com que criássemos laços e uma boa relação tanto com as crianças, como com a educadora cooperante, com o pessoal não docente e com os encarregados de educação que sempre se mostraram interessados em fazer parte de todos os nossos projetos. Deste modo, a boa ligação entre todos fez com que a minha tarefa enquanto EE fosse facilitada, pois uma relação harmoniosa num local de trabalho só traz benefícios.

Em suma, a experiência da PES foi gratificante e desafiadora, demonstrando que realmente consigo pôr-me à prova, apresentando todo o meu trabalho, esforço, dedicação, alargando e desenvolvendo os meus conhecimentos. Permitiu-me ser mais calma, ponderada, ensinando-me a confiar mais no meu trabalho. Durante este percurso cresci, ouvi, observei e aprendi, tanto com as crianças com quem partilhei os meus dias, como com as professoras cooperantes que nos transmitiram sempre os seus conhecimentos de forma a enriquecer o nosso percurso, com o meu par pedagógico, com os professores da ESE e colegas de turma com quem partilhava histórias. Através da experiência da PES foi possível perceber o tipo de profissional que quero ser.

## Referências bibliográficas

- Barbosa, S. C., & de Oliveira, A. R. (2016). Physical activity of preschool children: A review. *Journal of Physiotherapy & Physical Rehabilitation*, 01(02), 1–6. <https://doi.org/10.4172/2573-0312.1000111>
- Barbosa, S. C., Coledam, D. H. C., Stabelini Neto, A., Elias, R. G. M., & Oliveira, A. R. de. (2016). Ambiente escolar, comportamento sedentário e AF em pré-escolares. *Revista Paulista de Pediatria*, 34(3), 301–308. <https://doi.org/10.1016/j.rpped.2016.01.001>
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252–259. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004>
- Barnett, L. M., Hnatiuk, J. A., Salmon, J., & Hesketh, K. D. (2019). Modifiable factors which predict children's gross motor competence: A prospective cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0888-0>
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor E Aprendizagem. In *Plano Nacional De Formação De Treinadores Manuais De Formação - Grau I*. Instituto português do desporto e juventude. [http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graul/Graul-04\\_Desenvolvimento.pdf](http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/Graul/Graul-04_Desenvolvimento.pdf)
- Barros, S., Lopes, A., & Barros, M. (2012). Prevalência de baixo nível de AF em crianças pré-escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 14(4), 390–400. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2012v14n4p390>
- Basso, M. (2017). Como no século 19: as nossas salas pararam no tempo. *Gazeta Do Povo*. (2017, setembro, 25). <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/como-no-seculo-19-nossas-salas-de-aula-pararam-no-tempo-arjn56m7xzsmdid2inpnhu8cv/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The Childcare Environment and Children's Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Cambroneró Gómez, E., Requena, A. P., & Carretero, B. N. (2021). Educação Física Globalizada Proposta de Ensino para Crianças de cinco anos sabendo o pirata do mundo. In P. Gil-Madróna (Ed.), *Educação Física Iniciativas para o início Alunos da infância* (pp. 1–20). IGI Global.
- Carneiro, A. (2016). Sobre as práticas de observação docente - O uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 55–79.
- Castro, C., Morgan, K. , Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: conceção, metodologia e aplicação. In I. António Rosado, Isabel mesquita Mesquita (Ed.), *Métodos e técnicas de investigação Qualitativa* (pp. 101–124). FMH.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2<sup>th</sup> ed.) Edições Almedina.
- Condessa, I., & Santos, E. (2015). O Espaço Recreio: Um momento de AF para crianças no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. *Revista de Ciências Del Deporte*, 11(4), 7–8.
- Connelly, J. A., Champagne, M., & Manningham, S. (2018). Early childhood educators perception of their role in children's physical activity: Do we need to clarify expectations? *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464979>
- Cordeiro, N., & Condessa, I. (2016). A perceção de pais sobre as rotinas, a prática de AF e a proficiência motora dos seus filhos. In J. Serrano & J. Petrica (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IX* (pp. 24–31). Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Paulo, L., Luz, C., Veiga, G., Lopes, F., Cordovil, R., Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). Efeitos da pandemia COVID-19 em crianças pré-escolares e pré-escolas

em Portugal. *Revista de Educação Física e Esporte*, 21, 492–499. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1052>

Davies, D. S. C., Atherton, F., McBride, M., & Calderwood, C. (2019). *UK Chief Medical Officers' Physical Activity Guidelines*. Department of Health and Social Care. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/832868/uk-chief-medical-officers-physical-activity-guidelines.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/832868/uk-chief-medical-officers-physical-activity-guidelines.pdf)

Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), e261–e266. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2498>

Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 16–31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Gallahue. (2002a). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49–83). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.

Hesketh, K. R., O'Malley, C., Paes, V. M., Moore, H., Summerbell, C., Ong, K. K., Lakshman, R., & van Sluijs, E. M. F. (2017). Determinantes da mudança na AF em crianças de 0 a 6 anos de idade: Uma revisão sistemática da literatura quantitativa. *Sports Medicine*, 47(7), 1349–1374. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0656-0>

Hinkley, T., Salmon, J., Crawford, D., Okely, A. D., & Hesketh, K. D. (2016). Preschool and childcare center characteristics associated with children's physical activity during care hours: An observational study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0444-0>

Honrubia, M. C., Gil Madrona, P., & Losada-Puente, L. (2021). Desenvolvimento profissional do professor de educação infantil em educação física e seu impacto na pré-escola. In P. Gil Madrona (Ed.), *Educação Física Inicativas para o início Alunos da infância* (pp. 16–32). IGI Global.

- Howells, K., & Sääkslahti, A. (2019). Recomendações de AF para a primeira infância: uma análise internacional das atuais políticas e práticas nacionais de AF de dez países diferentes para menores de 5 anos. In S. C. E. para E. F. e D. e FIEP & Impresso (Eds.), *Educação Física na Primeira Infância Educação e Cuidados Pesquisas – Melhores Práticas – Situação* (pp. 321–336). KO & KA spol.sro Tlačiareň K.
- Kracht, C. L., Webster, E. K., & Staiano, A. E. (2020). A natural experiment of state-level physical activity and screen-time policy changes early childhood education (ECE) centers and child physical activity. *BMC Public Health*, *20*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08533-8>
- Lopes, V. P., Stodden, D. F., & Rodrigues, L. P. (2017). Effectiveness of physical education to promote motor competence in primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(6), 589–602. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341474>
- McDowell, K., Jack, A., & Compton, M. (2018). Parent Involvement in Pre-Kindergarten and the Effects on Student Achievement. *The Advocate*, *23*(6). <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1004>
- Martínez, J. (2021). Dinamização dos recreios das crianças de 3, 4 e 5 anos: Proposta didática. In P. Gil Madrona (Ed.), *Educação Física Iniciativas para o início Alunos da infância* (pp. 242–261). IGI Global.
- Massey, W. V., Szarabajko, A., Thalken, J., Perez, D., & Mullen, S. P. (2021). Memories of school recess predict physical activity enjoyment and social-emotional well-being in adults. *Psychology of Sport and Exercise*, *55*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101948>
- McCambridge, T. M., Bernhardt, D. T., Brenner, J. S., Congeni, J. A., Gomez, J. E., Gregory, A. J. M., Gregory, D. B., Griesemer, B. A., Reed, F. E., Rice, S. G., Small, E. W., Stricker, P. R., LeBlanc, C., Raynor, J., Lindros, J. C., Frankowski, B. L., Gereige, R. S., Grant, L. M., Hyman, D., (2019). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *American Academy of Pediatrics*, *117*(5), 1834–1842. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0472>
- McWilliams, C., Ball, S. C., Benjamin, S. E., Hales, D., Vaughn, A., & Ward, D. S. (2009). Best-practice guidelines for physical activity at child care. *Pediatrics*, *124*(6), 1650–1659. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0952>



- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2004). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. 57–70.
- Murray, R., & Ramstetter, C. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183–188. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Neto, C. (2001). Aprendizagem desenvolvimento e jogo de atividades. In I. M. G. S. G. (Ed.) (Ed.), *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos* (pp. 193–220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Diversidades: Educação e Aprendizagem*, 9–17. [https://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf](https://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf)
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado* (C. M. de Cascais (ed.)). Câmara Municipal de Cascais ; APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto editores.
- Ng, M., Rosenberg, M., Thornton, A., Lester, L., Trost, S. G., Bai, P., & Christian, H. (2020). The effect of upgrades to childcare outdoor spaces on preschoolers' physical activity: Findings from a natural experiment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020468>
- O'Brien, K. T., Vanderloo, L. M., Bruijns, B. A., Truelove, S., & Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time among preschoolers in centre-based childcare: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0745-6>
- Oliveira, M. P. S. (2019). Desenvolvimento motor e habilidades motoras: análise comparativa entre meninos e meninas. *Revista de Educação, Saúde e Ciências Do Xingu*, 1(1), 87–94. <https://core.ac.uk/download/pdf/229929873.pdf>
- OMS. (2019). Orientações sobre AF, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos. In *Organização Mundial da Saúde* (Vol. 1). <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-%20eng.pdf?sequence=1&isAllowed=>

- Pereira, J., Veiga, G., Vila-Nova, F., Lopes, F., & Cordovil, R. (2021). A relação entre o espaço exterior e a criança que brinca: que domínios têm sido investigados? In A. R. Matias, G. Almeida, G. Veiga, & J. Marmeleira (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIV* (pp. 23–28). Universidade de Évora.
- Peden, M. E., Jones, R., Costa, S., Ellis, Y., & Okely, A. D. (2017). Relationship between children’s physical activity, sedentary behavior, and childcare environments: A cross sectional study. *Preventive Medicine Reports*, 6, 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.02.017>
- Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., Ferreira, C., & Cordovil, R. (2020). Correlates of children’s physical activity during the COVID-19 confinement in Portugal. *Public Health*, 189, 14–19. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.09.009>
- Rhea, D. J., & Rivchun, A. P. (2018). The LiINK Project®: Effects of Multiple Recesses and Character Curriculum on Classroom Behaviors and Listening Skills in Grades K–2 Children. *Frontiers in Education*, 3, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00009>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tucker, P., Vanderloo, L. M., Johnson, A. M., Burke, S. M., Irwin, J. D., Gaston, A., Driediger, M., & Timmons, B. W. (2017). Impact of the Supporting Physical Activity in the Childcare Environment (SPACE) intervention on preschoolers’ physical activity levels and sedentary time: A single-blind cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0579-7>
- True, L., Pfeiffer, K., Dowda, M., Williams, H., Brown, W., O’Neill, J., & Pate, R. (2017). Competência e características motoras no ambiente pré-escolar. *J Sci Med Sport*, 607, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.019>
- UNESCO. (2013). *Fifth international conference of ministers and senior officials responsible for physical education and sport (MINEPS V)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222914>
- Vanderloo, L. M. (2014). *Visualização de tela entre pré-escolares na creche : Uma revisão sistemática*. 1–20. <http://www.biomedcentral.com/1471-2431/14/205>

Vanderloo, L. M., & Tucker, P. (2018). Acesso livre AF e legislação de comportamento sedentário em creches canadenses : uma atualização. *BMC Public Health*, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5292-1>

Ward, D. S., Benjamin, S. E., Ammerman, A. S., Ball, S. C., Neelon, B. H., & Bangdiwala, S. I. (2008). *Nutrition and Physical Activity in Child Care Results from an Environmental Intervention*. 35(4), 352–356. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.030>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). *O Poder do Brincar : Um Papel Pediátrico na Melhoria do Desenvolvimento em Crianças Pequenas*. 142(3), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., Crozier, M., Hunter, S., Predy, M., & Carson, V. (2021). Associations Between the Child Care Environment and Children’s In-Care Physical Activity and Sedentary Time. *Health Education and Behavior*, 48(1), 42–53. <https://doi.org/10.1177/1090198120972689>

# **ANEXOS**

## Anexo 1

### Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

#### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este ano letivo vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionado na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Maria Jesus Sousa e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex<sup>ª</sup> autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para o uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 24 de outubro de 2020

As Mestrandas

A Orientadora Cooperante

Encarregado de Educação

---

---

---

## Anexo 2

### Livro Pausas Ativas – Um grupo em movimento

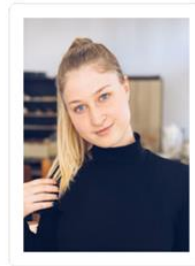


#### Quem sou e em que contexto foi elaborado este livro de atividades?

Olá, o meu nome é Sofia e sou aluna do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e resolvi desenvolver este livro de atividades no âmbito da realização do relatório de estágio, realizado com crianças do pré-escolar e, cujo objetivo passa por haver um maior número de atividades feitas em família ou na escola.

Foi desenvolvido com o intuito de combater o sedentarismo e a inatividade física no dia a dia das nossas crianças, pois é importante que se movimentem pelo menos 60 minutos por dia.

Com esse propósito proponho a todos os docentes, não docentes e aos pais que introduzam o livro de atividades nas vossas rotinas para tentar combater a inatividade física que se vêm apoderando das nossas crianças.



Contacto: ou asf598@gmail.com

2

#### Dança gelada



Escolhe-se uma música apropriada para o grupo. Enquanto a música estiver a tocar, as crianças poderão dançar, mexer-se livremente nos seus lugares. Assim que a música parar, as crianças têm que parar e congelar. Quando a música voltar a tocar as crianças poderão voltar a mover-se.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** Colunas, computador ou leitor de cd's.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3m0v0v0v0v0>

3

#### Batata quente



As crianças poderão jogar dentro ou fora da sala.

Enquanto a música está a tocar, as crianças passam uma bola, ou outro objeto de uns para os outros. Assim que a música terminar, quem ficar com o objeto na mão irá perder e ficar com as mãos queimadas.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** bola ou outro objeto da sala

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3m0v0v0v0v0>

4

## Mímica do fitness



Cada aluno poderá retirar um cartão e representar através de movimentos corporais a sua imagem. As outras crianças terão que copiar os seus movimentos.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** cartões

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/15009660071794510/>

5

## Telefone avariado



A primeira criança transmite uma palavra ou uma frase ao ouvido da criança que está ao seu lado. A mensagem vai passando de criança para criança até chegar à última. Assim que a última criança receber a mensagem, diz em voz alta o que recebeu e comparam se a mensagem inicial é igual à final.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** nenhum

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/15009660071794510/>

6

## Vamos fazer uma receita



As crianças poderão imaginar que têm à sua frente um caldeirão onde irão adicionar ingredientes para realizar uma receita.

Uma a uma, cada criança, irá dizer um ingrediente que colocaria dentro do caldeirão. À medida que cada ingrediente cai no caldeirão, as crianças mexem a receita com a sua colher de pau imaginária.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** nenhum

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/15009660071794510/>

7

## O ritmo do corpo



Uma de cada vez, as crianças irão realizar ritmos. Cada criança terá de realizar um ritmo, como bater uma palma, bater uma vez com os pés no chão, estalar os dedos, assobiar, bater palmas duas vezes, bater com as mãos na mesa, entre outros.

Sempre que introduzem um novo ritmo, repetem o anterior acrescentando o novo. O objetivo é chegar ao fim com vários ritmos.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** nenhum

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/15009660071794510/>

8

## A pipoca



Os alunos estarão sentados nas suas cadeiras, e irão imaginar que são pipocas. Começarão a saltar, pouquinho de cada vez e à medida que o tempo passa a intensidade dos saltos começa a ser maior, até a pipoca se encontrar pronta. A Educadora poderá narrar todo o processo da confeção das pipocas para que as crianças sintam que são umas.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** nenhum

Fonte: [https://www.pedagogia.com.br/atividades/10-atividades-para-criancas-3-5-anos](#)

9

## As cores



Em cima da mesa estarão três bolas, cada uma com uma cor. As bolas começarão a passar pelas crianças. Quando a bola estiver na posse da criança, ela terá que dizer a cor da bola e passar. As três bolas estarão a passar ao mesmo tempo.

**Duração da atividade:** 3-5 minutos

**Material necessário:** três bolas de cores diferentes

Fonte: [https://www.pedagogia.com.br/atividades/10-atividades-para-criancas-3-5-anos](#)

10

## Corrida de triciclos, bicicletas, trotinetes



As crianças poderão dividir-se em equipas e fazer uma corrida de triciclos, bicicletas e trotinetes respeitando a sinalização e o percurso da escola.

**Duração da atividade:** 10 minutos

**Material necessário:** triciclos, bicicletas e trotinetes

Fonte: [https://www.pedagogia.com.br/atividades/10-atividades-para-criancas-3-5-anos](#)

11

## Explorar os jogos de chão



As crianças poderão livremente explorar os jogos de chão.

**Duração da atividade:** 10 minutos

**Material necessário:** nenhum

Fonte: [https://www.pedagogia.com.br/atividades/10-atividades-para-criancas-3-5-anos](#)

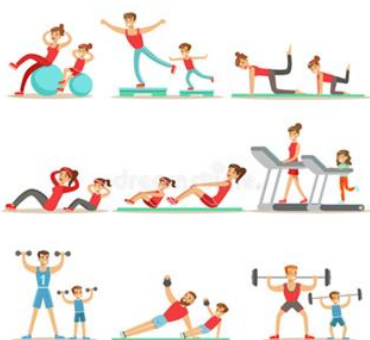
12



### Anexo 3

#### “Uma família sem ecrãs com atividades todas as manhãs”

##### *Uma família sem ecrãs*



*Com atividades todas as manhãs!*

3

##### Jogos com fita adesiva (ou cordas)

- Circuitos no chão
- Formas geométricas
- Linhas mágicas

Os pais poderão criar várias atividades, recorrendo a fita adesiva ou fita cola de cor.

**Duração da atividade:** 10-15 minutos

**Material necessário:** Fita cola, fita adesiva



4



Fonte: <https://www.123kids.com.br/atividades/criancas/atividades-para-criancas>

7

##### Atividades com balões

- Não deixar cair o balão
- Rebentar o balão com o corpo
- Guerra de balões

Recorrendo a balões, os pais poderão organizar diversas atividades com as crianças.

**Duração da atividade:** 10-15 minutos

**Material necessário:** balões



8



Fonte: <http://vivi.academiapf.com.br/2020/03/25/atividade-gatinha-voa-zer-mofo-e-traz-inumeros-beneficios-para-gratificacao/>  
<http://www.temposlivre.com.br/2018/07/20/choo-e-lava-aventura-dos-crias/> <http://ovivemais.com.br/beneficio-de-fazer-caminhadas-em-familia/>

11



Fonte: <https://pin.dreamstime.com/Person-feliz-dinancia-7a-image14341842-https://www.theresa.com.br/blog/bragagem-em-familia-3-razoes-boas-para-criar-em/>

<https://superpelo.pt/familia-videlife.com/mundo/brincar-brinquedos-criancas/criancas-para-fazer-com-os-embalados-em-casa/>

12

Sugere agora tu, as atividades que mais gostas de fazer com os teus pais.

Podes descrever a atividade, indicar o material necessário e ilustrá-la recorrendo a um desenho com a ajuda dos teus familiares.



Fonte: <https://vestibolismos.com.br/2018/07/20/choo-e-lava-aventura-dos-crias/>

13