



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Redescobrir os jogos tradicionais na Escola do 1.º CEB na era digital:
Implicações no comportamento motor e social das crianças

Elsa Cristiana Amorim Santos



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Elsa Cristiana Amorim Santos

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Redescobrir os jogos tradicionais na Escola do 1.º CEB na era
digital: Implicações no comportamento motor e social das
crianças

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Inês Peixoto Silva
Doutor César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá

outubro de 2025

AGRADECIMENTOS

Com o final de uma trajetória marcada por memórias, aprendizagens e momentos que permanecem vivos na minha lembrança, resta-me agora agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, marcaram o meu percurso. Cada gesto, palavra e presença contribuíram para tornar esta caminhada ainda mais especial e gratificante.

Assim, começo por agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais e o meu namorado. Agradeço-lhes todo o apoio inabalável e, sobretudo, o amor incondicional que sempre me ofereceram, tanto nos momentos mais desafiantes como em cada conquista.

Aos meus orientadores, professora Inês Peixoto Silva e professor César Sá, agradeço pela disponibilidade, orientação e pelo valioso contributo dos seus saberes que enriqueceram este relatório, mas também a minha formação. À professora Inês, deixo um agradecimento especial, pelo apoio, incentivo e dedicação ao longo deste percurso.

À educadora e à professora cooperante, por todos os ensinamentos e pela forma inspiradora com que me orientaram, são um verdadeiro exemplo de dedicação e profissionalismo, que levo como referência para a minha futura prática profissional.

Agradeço igualmente à ESE-IPVC e a todos os profissionais com quem tive o privilégio de conviver e aprender.

A todas as crianças que tive a sorte de conhecer e acompanhar nos últimos anos, por me ajudarem a perceber que escolhi o caminho certo.

A todas as amigas que Viana do Castelo me deu, por terem sido “casa” durante esta caminhada.

Por fim, deixo um agradecimento especial ao meu par pedagógico, e acima de tudo amiga, Eliana Rodrigues, pelo apoio constante, entrega e pelo trabalho colaborativo que sempre nos uniu. Partilhar esta experiência com ela foi, sem dúvida, um dos momentos mais enriquecedores de todo este percurso.

Obrigada a todos que fizeram parte desta caminhada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESSE-IPVC). Nos últimos anos, a crescente presença da tecnologia e a formalização do contexto escolar têm vindo a limitar o tempo, o espaço e as oportunidades para o jogo livre, comprometendo o desenvolvimento motor, social, a autonomia das crianças e o seu contacto com o exterior. Neste sentido, os jogos tradicionais, enquanto prática cultural e educativa, emergem como uma alternativa pedagógica valiosa, ao promoverem o movimento, a interação social, a ligação com o meio envolvente e a construção ativa do saber infantil. Assim, surge o presente estudo com o objetivo de explorar o conhecimento e a vivência prática das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no âmbito dos jogos tradicionais, bem como analisar de que forma as aulas de Educação Física, focalizadas nesses jogos, contribuem para a mudança do comportamento lúdico-motor e social das crianças durante o período de recreio escolar. Neste estudo, predominantemente quantitativo, de cariz descritivo e comparativo, participaram catorze alunos de uma turma mista do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Como instrumentos e técnicas de recolha de dados, utilizaram-se dois inquéritos por questionário, com o intuito de identificar os jogos tradicionais conhecidos pelas crianças, compreender as suas perceções e experiências relativamente à prática desses jogos antes e após a sua dinamização nas aulas de Educação Física, além de analisar as suas opiniões sobre os jogos tradicionais e a sua integração nos momentos de recreio escolar. Foi ainda realizada uma observação não participante, através de registos audiovisuais e notas de campo, para descrever o comportamento lúdico-motor dos participantes, tendo-se optado pela técnica “criança focal” para análise desses registos. Os resultados mostram que a intervenção teve um impacto positivo e significativo no comportamento lúdico-motor das crianças, traduzido na ampliação do seu repertório lúdico e no aumento da frequência e diversidade da prática e valorização dos jogos tradicionais durante o período de recreio. As crianças passaram a conhecer e praticar uma maior diversidade de jogos tradicionais, demonstrando entusiasmo, curiosidade e envolvimento ativo nas atividades. Esta mudança refletiu-se igualmente nas suas perceções sobre o recreio e o

brincar, com os jogos tradicionais a assumirem um papel central nas interações entre pares e na transferência dessas práticas para o contexto familiar. Paralelamente, registaram-se melhorias expressivas nos comportamentos motores, com um aumento da atividade total e dos movimentos manipulativos e posturais, assim como melhorias no domínio social, destacando-se o crescimento da cooperação e da ajuda entre pares. Assim, estes resultados confirmam que a dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física constitui uma estratégia eficaz de promoção do desenvolvimento motor, social e cultural das crianças, reforçando o papel da escola como promotora do brincar e da preservação da cultura lúdica infantil. Deste modo, a criação de contextos de recreio enriquecidos e intencionalmente estruturados potencia aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Jogo; Jogos Tradicionais; Educação Física; Comportamento lúdico-motor

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESSE-IPVC). In recent years, the growing presence of technology and the formalization of the school context have been limiting the time, space, and opportunities for free play, compromising children's motor and social development, autonomy, and contact with the outdoors. In this sense, traditional games, as both a cultural and educational practice, emerge as a valuable pedagogical alternative by promoting movement, social interaction, connection with the surrounding environment, and the active construction of children's knowledge. Thus, the present study aims to explore the knowledge and practical experiences of children in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) regarding traditional games, as well as to analyze how Physical Education classes focused on these games contribute to changes in children's play, motor, and social behavior during school recess. This predominantly quantitative, descriptive, and comparative study involved fourteen students from a mixed 1st and 2nd grade class of the 1st CEB, aged between 6 and 8 years. Two questionnaire surveys were used as instruments and data collection techniques to identify the traditional games known by the children and to understand their perceptions and experiences related to the practice of these games before and after their implementation in Physical Education classes. The surveys also aimed to analyze their opinions about traditional games and their integration into recess activities. Additionally, a non-participant observation was conducted through audiovisual recordings and field notes to describe the participants' play and motor behavior, using the "focal child" technique for record analysis. The results show that the intervention had a positive and significant impact on children's play and motor behavior, reflected in the expansion of their play repertoire and an increase in the frequency and diversity of traditional game practice and appreciation during recess. The children came to know and play a greater variety of traditional games, demonstrating enthusiasm, curiosity, and active engagement in the activities. This change was also reflected in their perceptions of recess and play, with traditional games assuming a central role in peer interactions and in the transfer of these practices to the family context. At the same time, there were notable improvements in motor behaviors, with

an increase in total activity and in manipulative and postural movements, as well as in social aspects, particularly in cooperation and mutual support among peers. Thus, these results confirm that the integration of traditional games in Physical Education classes constitutes an effective strategy for promoting children's motor, social, and cultural development, reinforcing the role of the school as a promoter of play and the preservation of children's play culture. Therefore, the creation of enriched and intentionally structured recess contexts fosters meaningful learning and supports the holistic development of children.

Keywords: Play; Traditional Games; Physical Education; Play and Motor Behavior

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	2
Caraterização do Contexto de Educação Pré-Escolar.....	2
Caraterização do meio local e Agrupamento de Escolas.....	2
Caraterização física do contexto educativo.....	3
Caraterização da sala	5
Horário e Rotina da sala	7
Caraterização do grupo de crianças	8
Percurso de Intervenção Educativa na educação Pré-Escolar	9
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º CEB	22
Caraterização do meio local e Agrupamento de Escolas.....	22
Caraterização física do contexto educativo	22
Caraterização da sala	24
Horário e Rotina da Turma	26
Caraterização do grupo de alunos.....	27
Percurso da Intervenção Educativa do 1.º CEB	29
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	40
Contextualização e Pertinência do Estudo.....	40
Objetivos de investigação	41
Fundamentação Teórica.....	42
Jogo	42

Importância do jogo no desenvolvimento da criança	43
Taxonomia e Tipologias de jogo	47
Jogos tradicionais.....	50
Importância na preservação da cultura e tradição	51
Importância da promoção de uma cultura motora na escola.....	53
Características e classificação dos jogos tradicionais	56
Educação Física	62
Estudos Empíricos.....	65
Metodologia de Investigação.....	70
Opções Metodológicas.....	70
Caraterização da amostra.....	71
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	71
Tratamento dos dados	78
Fases de estudo e calendarização.....	79
Descrição da Intervenção	80
Apresentação e discussão dos resultados	90
Conclusões.....	118
CAPÍTULO III - Reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	123
Referências Bibliográficas	127
Anexos	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da sala	25
Figura 3: Livro de apoio dos Jogos Tradicionais.....	89
Figura 2: “Baú dos Jogos e Materiais”	89
Figura 4: Apreciação das crianças em relação ao recreio escolar	90
Figura 5: Contexto Social dos Jogos Tradicionais: Com quem as crianças jogaram ou costumam jogar.....	102
Figura 6: Origem da Aprendizagem dos Jogos Tradicionais.....	104

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Horário da Turma.....	27
Tabela 2: Calendarização das Fases de Estudo.....	79
Tabela 3: Programa de Intervenção	81
Tabela 4: Motivos referidos pelas crianças para a apreciação do recreio escolar.....	91
Tabela 5: Tipo de Atividades Realizadas no Recreio.....	93
Tabela 6: Jogos Tradicionais conhecidos pelos alunos	96
Tabela 7: Jogos Tradicional Preferido dos alunos.....	98
Tabela 8: Jogos Tradicionais que os alunos manifestaram interesse em aprender e praticar antes da intervenção.....	100
Tabela 9: Local (ais) habitualmente utilizados para a Prática dos Jogos Tradicionais ..	105
Tabela 10: Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores	108
Tabela 11: Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo.....	110
Tabela 12: Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas	113
Tabela 13: Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização	114
Tabela 14: Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais	116

LISTA DE ABREVIATURAS

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo de Educação Básica

AE- Agrupamento de Escolas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

P.E. – Professora Estagiária

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Neste encontra-se descrito todo o trabalho desenvolvido nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), assim como o trabalho de investigação realizado neste último contexto referido.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos principais: (I) Caracterização dos Contextos Educativos; (II) Trabalho de Investigação e (III) Reflexão Global sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

O primeiro capítulo engloba a caracterização dos contextos em que decorreu a PES, iniciando-se com o contexto de educação Pré-Escolar e concluindo com o do 1.º CEB. A estrutura de cada caracterização tem início com a descrição do meio local e do agrupamento de escolas (AE) onde se inserem os contextos educativos. Posteriormente, é apresentada a caracterização da instituição de ensino, da sala, dos horários e rotinas, bem como do grupo de crianças/alunos. Por fim, é descrito o percurso da intervenção educativa realizada em cada contexto, com ênfase nas áreas de conteúdo trabalhadas.

O segundo capítulo abrange todo o trabalho de investigação desenvolvido, abordando, em primeiro lugar, a contextualização e pertinência do estudo, incluindo os objetivos específicos da pesquisa. De seguida, é apresentada a fundamentação teórica que sustenta a temática abordada, integrando estudos empíricos relevantes. O capítulo segue com a descrição da metodologia, onde são detalhadas as opções metodológicas adotadas, os participantes envolvidos, os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como o tratamento de dados e a calendarização das fases de estudo. Apresenta-se ainda a descrição da intervenção, a apresentação e discussão dos resultados obtidos, finalizando com as conclusões, limitações e recomendações para trabalhos futuros.

Por último, o terceiro capítulo apresenta a reflexão global sobre a PES, onde reflito sobre toda esta experiência, destacando as principais aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso, bem como os desafios enfrentados.

CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste capítulo serão apresentados os contextos educativos onde decorreu a PES, assim como o percurso da intervenção pedagógica em cada um, estando desta forma, dividido em duas partes.

Posto isto, este capítulo inicia com a caraterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar e o seu percurso de intervenção educativo, seguindo-se a caraterização do contexto do 1.º CEB e o respetivo percurso.

Caraterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

Caraterização do meio local e Agrupamento de Escolas

O contexto educativo onde foi realizada a PES localiza-se no concelho de Ponte de Lima, fazendo parte de um AE pertencente ao mesmo concelho, no distrito de Viana do Castelo. Este concelho abrange trinta e nove freguesias, estendendo-se por uma área de 320,03 Km² com uma população de aproximadamente 41 130,04 habitantes (Gabinete de Estratégia e Estudos, 2022).

Relativamente à economia da região, esta apresenta uma grande diversidade de setores laborais, destacando-se, a agricultura, as atividades florestais, o turismo, a indústria alimentar, o comércio e serviços, as atividades imobiliárias, a construção e as indústrias extrativas e transformadoras, entre outros (Pacto de Autarcas, 2020).

Culturalmente, o concelho distingue-se pelas suas tradições festivas e eventos populares, como, as emblemáticas “Feiras Novas”, a “Vaca das Cordas”, o Festival Internacional dos Jardins, a Feira do Cavalo, entre muitos outros, mas também pelo seu valioso património histórico e cultural, que inclui, a Biblioteca Municipal, a Capela do Anjo da Guarda, a Igreja da Misericórdia, o Chafariz, o Largo de Camões, o Museu dos Terceiros, os Paços do Concelho, o Pelourinho, entre outros (Alto Minho, s.d.).

Por fim, a nível educativo, o AE integra um conjunto de instituições que oferecem uma resposta educativa abrangente, contemplando todos os níveis de ensino, desde a educação Pré-escolar até ao ensino secundário.

Caraterização física do contexto educativo

O contexto educativo em que decorreu a PES, foi inaugurado em 2009, tratando-se de uma Eco-Escolas, do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo.

No que diz respeito ao contexto educacional, integra duzentos e trinta e nove alunos oriundos de diferentes freguesias circundantes. Este assegura os graus de ensino de Jardim de Infância e 1.º CEB. O horário de funcionamento das atividades letivas decorre entre as 9h00 e as 12h00 de manhã e entre as 14h00 e as 16h00.

A nível organizacional, a escola é definida por uma estrutura funcional de dois andares, sendo o primeiro andar destinado ao 1.º CEB, composto por oito salas de aulas, e o rés-do-chão ao Pré-Escolar, constituído por cinco salas acolhedoras. O rés-do-chão inclui ainda um corredor com diversos cabides, identificados com o nome e fotografia/desenho de cada criança pertencente ao Jardim. Para além disso, a escola dispõe de diversos espaços comuns, como a biblioteca, a sala de acolhimento/prolongamento, a sala de ciências, a cantina, um pavilhão de desportos e o espaço exterior.

A biblioteca apresenta um espaço amplo e confortável, dividido em diferentes áreas. Entre elas, destaca-se a zona de leitura informal, onde se encontram à disposição diversos objetos derivados da área das expressões, como o teatro, além de sofás, pufes e uma tapete para leitura ou audição de histórias. A zona de leitura e vídeo, equipada com livros e DVD, uma coluna de som, uma televisão e um projetor. A zona de trabalho que integra quatro mesas. A zona de consulta e produção multimédia que disponibiliza computadores para a realização de pesquisas, com a supervisão de um adulto. E por último, a zona de acolhimento que permite aos alunos requisitarem os livros da escola.

A sala de ciências é constituída por diversas mesas dispostas ao longo da sala, por capas com diversos temas científicos, modelos do corpo humano e por trabalhos realizados pelos alunos e posters científicos. Além disso, inclui também várias bancadas de trabalho organizadas ao redor da sala, onde estão guardados alguns dos materiais de laboratório essenciais para as atividades práticas.

A sala de prolongamento é um espaço agradável destinado ao acolhimento das crianças após o horário de funcionamento das atividades letivas que decorre entre as

8h00 e as 9h00 e entre as 15h30 e as 17h30. Além disso, esta sala possui uma variedade de recursos, como livros, televisão, jogos, folhas de papel brancas e desenhos, e um armário, onde são guardados os pertencentes de cada criança.

Relativamente à cantina, esta é um espaço bastante amplo e acolhedor, como uma decoração lúdica, que ilustra, de uma forma criativa, o ciclo da vida de uma semente até se transformar em alimento. Além de ser um local arejado, beneficia de luz natural, devido a uma das suas paredes ser inteiramente composta por grandes janelas que têm como vista o recreio. A sua estrutura tem capacidade para acolher toda a comunidade da escola, sendo composta por numerosas mesas e cadeiras. Para além disso, esta encontra-se equipada com a área da cozinha, especificamente destinada às cozinheiras, onde são preparadas todas as refeições nutritivas para os alunos.

Para terminar, a escola conta com um pavilhão desportivo, que inclui dois balneários, uma sala de arrumos e vários armários, onde se encontram o material disponível e necessário para as sessões de Educação Física (carros; bicicletas, bolas de diferentes modalidades; cordas, cones; barras; trampolim; patins e o respetivo equipamento; colchões; entre outros). Além disso, é equipado com duas balizas fixas e quatro cestos de basquetebol, oferecendo condições para diversas práticas desportivas.

A nível exterior, este contexto destaca-se pelo seu espaço verdadeiramente único, caracterizado pela sua grande amplitude e riqueza em equipamentos lúdicos e recursos naturais, que são frequentemente aproveitados para atividades, como as sessões de Educação Física.

Este espaço é constituído por dois parques, equipados com baloiços, escorregas, balancés, troncos de madeira e casas de plástico reciclado a imitar madeira. Contudo, um dos parques é complementado por diversos jogos tradicionais pintados no chão, como o jogo da macaca, o jogo da glória e tabuleiros de xadrez. Ao longo deste mesmo espaço, encontram-se distribuídos também cestos de basquete, mesas de matraquilhos, jogos do galo na vertical com peças rotativas, quadros de acrílico, mesas e bancos coloridos.

Entre os dois parques, encontra-se a zona de areia, equipada com uma casinha e vários pneus coloridos, e a zona germinada. Nesta área, existe uma grande variedade de

animais, como patos, cágados, peixes, galinhas, perus e um pónei, todos alojados em espaços específicos e gradeados para garantir a segurança tanto dos animais como dos alunos.

Para além disto, existe ainda uma horta e uma estufa, onde são cultivados diferentes produtos, como flores e legumes. A horta situa-se próxima de uma pequena casa, onde são armazenados os materiais de cultivo e a alimentação dos animais. No mesmo espaço, existe também um hotel para insetos, que contribui para a promoção da biodiversidade local e equilíbrio ecológico da zona.

Por fim, próximo do outro parque, encontram-se um campo de futebol e basquetebol e vários pneus coloridos dispostos na vertical e na horizontal. Alguns destes pneus limitam o percurso para bicicletas ou o caminho dedicado à observação e escuta dos sons da natureza. Todo este espaço é rodeado por várias casinhas pequenas de passarinhos.

Caraterização da sala

A sala de atividades (sala 3), é um espaço acolhedor e apelativo, organizado de modo a criar ordem e flexibilidade, adaptando-se às necessidades e à evolução do grupo de crianças. Apresenta boas condições de luminosidade, ventilação e aquecimento, estando equipada com sistema de aquecimento adequado.

Esta é iluminada pela luz natural, devido a uma parede ser composta por grandes janelas, que permitem o acesso direto ao recreio. Graças a isso, as crianças têm a possibilidade de observar o ambiente que as rodeia, como por exemplo, as condições atmosféricas, o recreio e toda a área circundante. Contudo, durante o tempo do confinamento, foi introduzido um gradeamento para que as crianças pudessem aproveitar o recreio de forma segura apenas naquele espaço definido.

A sala encontra-se dividida por cinco áreas distintas, desde a área da informática, a área de expressões, a área da biblioteca, a área do faz-de-conta e a área dos jogos. Para além disto, a sala é composta por o espaço de acolhimento das crianças que possui três bancos, dispostos em “U”, um quadro branco e vários quadros informativos, que auxiliam as crianças na organização e no acompanhamento das atividades diárias, como

o quadro das presenças, o quadro do mês, o quadro de atividades, com as atividades semanais, o quadro do tempo, o quadro das regras da sala e o quadro com o número de meninos e meninas da sala. Além disso, tem à sua disposição uma sala de arrumações, onde são guardados vários brinquedos e todos os materiais necessários para as diversas atividades.

Relativamente à área da informática, esta é composta por um computador, cujo limite de crianças nesse local é de três. A área de expressões que se encontra organizada de acordo com cada vertente criativa, estando equipada com um quadro de suporte das folhas de papel, diversos materiais de pintura (pincéis, copos e tintas), plasticinas, folhas de papel brancas e copos com lápis de cor, lápis de carvão, borrachas, afias e marcadores individualmente destinados a cada criança. Junto a esta área, encontra-se um lavatório com um armário por baixo, que serve de suporte e armazenamento para utensílios e materiais necessários.

Para apoiar esta área, a sala possui dois conjuntos de mesas, um pertence às crianças finalistas e outro às crianças mais novas, com várias cadeiras em volta. Além disso, dispõe também de um armário, encostado à parede, onde estão guardados todos os materiais de desenho e organizadores para as crianças colocarem os seus desenhos.

Em relação à área da leitura, esta é um espaço aconchegante, constituída por uma estante com livros, dois bancos adornados com vários peluches e uma pequena mesa central. Próxima desta área, encontra-se a área do faz-de-conta, que se subdivide em dois ambientes que simulam divisórias da casa, o quartinho e a cozinha. O quartinho contém uma cama com bonecas, um espelho, um armário, uma mesinha de cabeceira, carrinhos de bebé, uma banheira de bebé e uma tábua de passar a ferro. A cozinha encontra-se equipada com utensílios de cozinha, uma mesa pequena redonda com cadeiras e armários compostos por um fogão, um forno, uma pia da loiça e uma máquina de café.

Por fim, sala dispõe de uma área de jogos, que se divide em jogos de mesa e jogos de chão. O espaço que engloba os jogos de chão é composto por uma tapete, que simula uma estrada, e vários objetos como legos, brinquedos, carros, pistas e blocos de construção. Já o lugar que envolve os jogos de mesa encontra-se próximo da área da biblioteca, permitindo assim que as crianças realizem os jogos na mesa dessa área ou

nas mesas de trabalho. Esta área inclui um pequeno armário com vários jogos didáticos, como puzzles, jogos de construção de palavras, entre outros.

Para terminar, a sala apresenta uma decoração apelativa, estando as paredes e portas decoradas com vários trabalhos realizados pelas crianças ao longo de todo o ano, como por exemplo, trabalhos sobre os ecopontos e o tipo de lixo a ser colocado em cada um, entre outros. Tudo isto, contribui para a criação de um ambiente acolhedor e alegre para todas as crianças e profissionais de educação.

Horário e Rotina da sala

As atividades/ rotinas da sala iniciam-se às 9h00 com a receção e acolhimento das crianças e marcação das presenças. Das 9h10 às 9h30 é selecionado o chefe do dia e um ajudante. Depois disso, ambos colocam as suas fotos no “Quadro das Tarefas”, para assim representar as atividades pelas quais cada um será responsável de desempenhar ao longo do dia. De seguida, o chefe realiza a rotina diária, que inclui: marcar a data, identificar o dia da semana e associá-lo às respetivas atividades realizadas, desenhar o estado do tempo no respetivo quadro, contar as crianças presentes e ausentes, fazendo a soma de todos.

Posteriormente, das 9h30 às 9h40 ocorre o momento de conversa de grupo e reflexão, seguido da realização da atividade orientada que decorre entre as 9h40 as 10h30. Das 10h30 às 11h00 as crianças, com a supervisão da educadora e da assistente operacional, dirigem-se ao Wc, fazendo a sua higiene pessoal de forma autónoma. Após isso, cada uma pega na sua mochila e desfruta do seu lanche da manhã. Terminado o lanche, as crianças das 11h00 às 11h30 brincam no recreio, sendo que, por volta das 11h30 fazem novamente a higiene pessoal, seguida da continuidade da atividade orientada. No entanto, há dias em que, durante esta hora as crianças têm oportunidade prolongarem o momento de brincadeira até mais tarde.

A hora do almoço decorre entre as 12h00 e as 12h30, podendo as crianças, no final, permanecer no recreio entre as 12h30 e as 14h00.

Das 14h00 às 14h10 decorre o momento de relaxamento, seguido da atividade orientada entre as 14h10 e as 15h00. Por fim, das 15h00 às 15h45 as crianças têm

oportunidade de brincar livremente nas áreas internas da sala ou no recreio, partindo esta escolha da decisão tomada por elas, e por volta das 15h45 o lanche da tarde é servido, sendo o chefe do dia e o seu ajudante a preparam os pacotes de leite e o pão para distribuírem pelos restantes meninos. As atividades/rotinas da sala terminam às 16h00.

Caraterização do grupo de crianças

A sala é constituída por um grupo heterogéneo composto por dezanove crianças, doze meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este é formado por três crianças de três anos, cinco de quatro anos, seis crianças de cinco anos e quatro de seis anos.

As crianças de cinco e seis anos, num total de dez, compõem o grupo de finalistas, enquanto as crianças com idades entre três e quatro anos, num total de nove, formam o grupo das crianças mais novas.

O grupo é caraterizado pela presença de crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, encontrando-se algumas em fase de adaptação. No entanto, ao longo deste período, foi possível observar uma evolução significativa, especialmente no que diz respeito às habilidades de comunicação.

Em relação ao grupo de finalistas, este destaca-se por ser bastante trabalhador, interessado e muito autónomo. As nove crianças que o compõem transitarão para o 1.º CEB, não havendo condicionais. Já o grupo das crianças mais novas encontra-se bem adaptado aos espaços escolares e enquadrado no grupo em que se insere. Este distingue-se pelo seu perfil comunicativo e autónomo, demonstrando uma curiosidade natural relativamente ao meio que as rodeia.

Mediante isto, todo o grupo se destaca pela sua comunicação ativa e participação nas atividades propostas, demonstrando um constante interesse e entusiasmo em aprender. Este sobressai-se ainda pelo seu contributo de forma ativa e adequada com opiniões, questões e partilhas de experiências.

Dentro do grupo, existe uma das crianças que está a ser acompanhada por profissionais especializados, como terapeuta da fala, devido a uma necessidade educativa específica, nomeadamente, a problemas de articulação na linguagem. Outra criança, embora ainda não exista nenhum diagnóstico formal sobre a sua situação, apresenta problemas de desenvolvimento, especialmente na linguagem, na compreensão e cumprimento de regras, no entanto, tem vindo a evoluir relativamente a este ponto, conseguindo, por exemplo, permanecer mais tempo sentado e focado nas atividades propostas.

No que diz respeito ao comportamento, o grupo é bem-comportado, embora, em algumas ocasiões, se envolva em conversas e conflitos entre si. Porém, quando são chamados à atenção, as crianças rapidamente ajustam a sua conduta.

Por fim, este grupo destaca-se, principalmente pela união, uma vez que são crianças que se respeitam mutuamente, aceitando as suas características pessoais e as dos outros, assim como as regras de convivência entre todos. Através disto e do seguimento das regras estabelecidas para a sala, mantém-se um ambiente harmonioso, cooperativo e de respeito constante por todos.

Percurso de Intervenção Educativa na educação Pré-Escolar

A PES na educação Pré-Escolar teve início no dia 14 de outubro de 2024 e terminou no dia 5 de fevereiro de 2025. Este período foi organizado em três semanas de observação, durante três dias por semana, de segunda a quarta-feira, seguidas de doze semanas de intervenção, ocorridas durante os mesmos dias da semana, à exceção das duas semanas intensivas, nas quais as atividades orientadas se prologaram ao longo de toda a semana. Em consonância com essa organização, cada par de pedagógico foi responsável pela intervenção durante um período de seis semanas, alternando semanalmente.

Durante as semanas de observação, desempenhei um papel de observador ativo, na qual tive como objetivo perceber e analisar os métodos pedagógicos e as dinâmicas aplicadas pela educadora, com a intenção de compreender as necessidades de cada criança e a dinâmica do grupo. Além disso, tive a oportunidade de observar como o

ambiente escolar se organizava, assim como de analisar o comportamento das crianças e as suas interações dentro da sala, sendo possível perceber como é que elas reagiam às diferentes abordagens pedagógicas e como as atividades se adaptavam às necessidades individuais de cada uma.

Por fim, tive a possibilidade de interagir com o grupo de crianças, o que me permitiu conhecê-lo melhor e observar como as relações interpessoais influenciam a aprendizagem, tanto entre as próprias crianças quanto entre as educadoras e as crianças. A partir deste período de observação, percebi que a confiança mútua e o respeito são fatores determinantes para criação de um ambiente favorável à aprendizagem, onde as crianças se sentem à vontade e seguras para partilhar experiências vividas e se expressar sobre temas que lhes tenham despertado interesse. Durante este período, observei que, frequentemente, a educadora dava abertura para que aprendizagem surgisse da exploração desses assuntos, valorizando a voz da criança.

Através desta experiência, pude aprimorar a minha capacidade de escuta ativa e de observação, atribuindo especial atenção aos detalhes que possuem uma grande influência no comportamento e desempenho das crianças. “É através da observação que o educador deve planificar a sua intervenção, partindo da observação da criança do que ela quer saber do mundo, para onde e como direciona a sua curiosidade”(Roque, 2021, p.7).

Estas primeiras semanas foram assim cruciais para a minha adaptação ao contexto escolar, tendo aprendido, sobretudo, sobre a importância da flexibilidade pedagógica, uma vez que não existe uma abordagem única que seja eficaz para todas as crianças, sendo por isso, fundamental que as estratégias de ensino sejam ajustadas e adaptadas continuamente de modo a responder às necessidades específicas e ritmos diferentes de cada criança.

Além disso, este período foi essencial para a compreensão do funcionamento da sala e para aprender, através das estratégias utilizadas pela educadora, a melhor forma de cativar e envolver as crianças nas atividades, assim como de lidar com os conflitos que surgiam e de como os resolver de maneira eficaz. Aprendi também que, para uma prática educativa eficaz, é fundamental uma comunicação clara e assertiva, que possibilite uma relação de confiança entre a criança e o educador.

Nas semanas seguintes, durante as intervenções, explorei diversas áreas, domínios e conteúdos dentro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, com ênfase nas áreas de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, que insere quatro domínios específicos, como o domínio da Educação Física, o domínio da Matemática, o domínio da Educação Artística, e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Assim sendo, eu e o meu par pedagógico decidimos delimitar um tema para cada semana de implementação, atendendo às sugestões de temas propostos pela educadora e aos interesses do grupo de crianças. Desta forma, procurámos garantir que as oportunidades de aprendizagem seguissem um fio condutor entre diversas áreas de conhecimento, para assim alinhar com a temática a ser trabalhada, promovendo uma abordagem integrada e coerente ao longo dos três dias de intervenção.

Para além disso, esforçamo-nos por proporcionar experiências de aprendizagem significativas e distintas, com base na seleção criteriosa de livros diversificados e na construção de recursos inovadores, que tornassem este período único e transformador, tanto para as crianças como para nós.

As doze semanas de intervenção foram assim organizadas em torno de temas ricos e variados, iniciando, a primeira semana, com a comemoração do “Halloween”, conduzida pelo meu par pedagógico, e finalizando, a última semana, com o tema referente aos cinco sentidos, “Os sentidos do Nosso Corpo”, desenvolvido por mim.

Nas minhas seis semanas de implementação, abordei temas muito diversos, iniciando com “A Semana dos Animais”, que teve como propósito dar continuidade ao trabalho realizado pela educadora anteriormente com as crianças.

Durante a minha primeira semana, do 4 ao 6 de novembro, explorei o tema dos animais, iniciando com a área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a apresentação do livro “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares através de uma narrativa digital. Este foi um dos métodos que utilizamos frequentemente, pois esta abordagem revelou-se bastante eficaz, permitindo trabalhar a obra de forma diferente e inovadora, o que aumentou a atenção das crianças durante esses momentos, tornando-os mais dinâmicos e envolventes.

No domínio da Matemática, trabalhei a identificação de quantidades (contagens) e a orientação espacial: posição e localização, com a exploração das personagens da obra.

No domínio da Educação Artística, explorei com o grupo de crianças os sons produzidos pelos animais da escola, através da identificação de uma paisagem sonora e da audição de várias músicas relacionadas aos sons de cada animal. Abordei também algumas das características dos animais, como o corpo e o seu revestimento, através da identificação das partes do corpo e da sua associação ao animal correspondente, complementando a atividade com a visualização de um filme sobre o tema.

Em Educação Física, as crianças realizaram a “corrida de semáforos”, no aquecimento, e, no desenvolvimento, participaram numa “caça aos animais”, cujo objetivo era procurar um cartão com a imagem de um animal e organizá-lo de acordo com as suas características, animais domésticos e selvagens. Além disso, realizaram também uma corrida, em tinham como objetivo imitar a forma de locomoção dos animais, a fim de alcançar o domínio de movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar sobre obstáculos e o controlo de movimentos de perícia e manipulação como: transportar.

Na área de Conhecimento do Mundo, introduzi outros animais que estavam presentes na história abordada, tendo completado o tema com a diferenciação entre os animais domésticos e selvagens e o seu tipo de alimentação. A partir disso, trabalhei a alimentação dos animais, alimentando “verdadeiramente” os animais da escola, e para os restantes, utilizámos elementos reais e garrações que representassem os animais, de forma a simular a alimentação adequada de cada um.

A área de Formação Pessoal e Social foi trabalhada de forma contínua em todas as semanas, contemplando as rotinas diárias, as atividades orientadas e os momentos de brincadeira livre. Esta área permitiu que as crianças desfrutassem de momentos livres e desenvolvessem competências sociais, emocionais e comportamentais, promovendo a colaboração, a autonomia e o respeito por todos.

Seguidamente, a minha segunda semana de implementação, 18 ao 20 de novembro, teve como ponto de partida a celebração dos Direitos das Crianças e o Dia Nacional do Pijama, intitulando-se “Semana Sonhadora”.

Tal como todas as semanas, iniciei a temática através da área de Expressão e Comunicação, uma vez que tivemos em conta o respeito pelo cronograma exposto no quadro de atividades, que definia a segunda-feira com o dia do conto.

Posto isto, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita explorei o livro “O Menino de Todas as Cores” da escritora Luísa Ducla Soares, uma vez que retratou, de uma forma simples e cativante, a importância da diversidade e da igualdade entre as diferentes crianças de todo o mundo através do poder da amizade. De forma a dar ênfase ao tema, criei uma cesta literária com os vários elementos alusivos ao livro e aos Direitos das Crianças, com o objetivo de explorá-los e promover um momento de reflexão e inclusão, onde fossem abordados valores como o respeito e a inclusão. Esta foi também uma estratégia recorrente que utilizamos para captar a atenção das crianças, pois verificamos que o grupo mostrava bastante interesse e entusiasmo sempre que trazíamos algo diferente, que não estavam à espera.

De seguida, no domínio da Educação Artística, as crianças elaboraram um desenho da história trabalhada e realizaram um mural com o título “Ser Criança é...”, onde pintaram, marcaram as suas mãos e escreverem nele alguns dos Direitos das Crianças explorados no livro. Para além disso, no último dia, realizamos a festa do pijama para comemorarmos o Dia Nacional do Pijama.

De modo a existir uma ligação com tema, no domínio da Educação Física criou-se um simbolismo, em que as crianças tinham de ajudar os Meninos de todas as Cores a resgatar os seus direitos. Desta forma, realizou-se o “jogo do congela” e uma corrida, em que as crianças tinham de transportar bolas “direitos das crianças” de um arco para o outro, estando posicionadas de costas para o seu par, dentro de um arco. Estas atividades surgiram com o objetivo de dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, de controlar movimentos de perícia e manipulação como: transportar das bolas e de cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.

Por último, no domínio da Matemática, trabalhei com as crianças a identificação de figuras geométricas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo), a construção de sequências de padrões simples e complexos e a identificação de quantidades (contagens) através das figuras geométricas.

Para consolidar o tema dos Direitos das Crianças, na área de Conhecimento do Mundo, foi explorado um mapa-mundo (continentes), através do simbolismo de uma viagem realizada pelo menino branco, personagem do livro “Meninos de Todas as Cores”, em conjunto com as crianças, pelas várias salas do Pré-escolar do mundo. Esta atividade teve como finalidade o grupo ficar a conhecer a realidade de muitas salas que existem, apontando as diferenças e semelhanças que estas apresentavam em relação à sala deles. Além disso, pretendi também sensibilizar o grupo de que muitas crianças no mundo não têm o direito de ir à escola.

Nas primeiras semanas de intervenção, verificamos que realizávamos muitas atividades ao longo do dia, o que deixava as crianças bastante cansadas. Por essa razão, adaptámos a nossa estratégia, reduzindo o número de atividades, de forma a darmos oportunidade e tempo necessários para as crianças brincarem.

Do 2 ao 6 de dezembro, decorreu a semana intensiva, que teve como tema principal a comemoração da chegada do Natal à sala, intitulando-se como “Cheirinho a Natal”.

Assim sendo, na área de Expressão e Comunicação, explorei no domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita a construção de um esquema, que tinha como objetivo compreender e descobrir o que cada criança sabia sobre o Natal, o que gostariam de saber/fazer durante a época, quais os símbolos que associavam à festividade e o que ainda não sabiam.

Além disso, trabalhei dois livros sobre a festividade, “O Melhor Presente do Mundo” de Mark Sperring e “Floco de Neve” de Davies Benji, que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades realizadas nos outros domínios.

Durante esta semana, no domínio da Educação Artística, as crianças criaram vários símbolos natalícios (bolas, pinheiros, estrelas, anjos, renas, entre outros), utilizando pasta de modelagem e elaboraram vários desenhos para decorarem o interior

da sala. Além disso, realizou-se uma sessão musical, onde as crianças aprenderem uma canção tradicional sobre o Natal “O menino está dormindo”, que apresentaram num teatro que se realizou na semana seguinte. Por último, elaboram vários desenhos de bolachas de Natal, que serviram de base para a etapa seguinte: a confeção das próprias bolachas. Cada criança teve a oportunidade de decidir qual o formato, tamanho e cor que queriam que a sua bolacha tivesse.

Para o domínio da Educação Física realizaram-se duas sessões que tiveram como objetivo dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos e rastejar, controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, e cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. Posto isto, realizou-se, na primeira sessão, o jogo de formação de grupos e um circuito, que partia do simbolismo de o grupo ajudar o Pai Natal a distribuir as prendas por todas as crianças do mundo. Enquanto, na segunda sessão, as crianças realizaram um jogo de toques de sustentação, utilizando um balão, e um jogo que tinha como objetivo lançar bolas em precisão contra uma bola maior.

No domínio da Matemática, trabalhei com as crianças a organização das imagens por conjuntos e a compreensão de que os objetos têm características que permitem compará-los e ordená-los. Para completar este trabalho, as crianças identificaram quantidades através da contagem dos elementos pertencentes a cada conjunto de bolachas e sua totalidade. Além disso, trabalhou-se também a contagem, através da receita das bolachas, onde o grupo realizou a contagem dos ingredientes que utilizaram para a confeção das bolachas de Natal.

Perto do final da semana, tivemos oportunidade de assistir a um teatro de sombras chinesas baseado no livro “João sem Medo” de José Rui Lapa, que ocorreu na Biblioteca Municipal de Ponte de Lima.

Além disso, tivemos também a possibilidade de visitar o Natal da vila de Ponte Lima, com destaque para a visita à casa do Pai Natal e à experiência de andar no Carrossel de Natal. Esta foi uma atividade programada por parte da educadora e da escola.

No final, fazem parte da área de Conhecimento do Mundo, as atividades orientadas “Cheirinho a Natal”, que partiu da criação do esquema, preenchido com base

nos conhecimentos prévios do grupo de crianças sobre o Natal, e a “Neve Divertida”, que consistiu na realização de uma experiência laboratorial: neve artificial.

A semana do 6 ao 8 de janeiro foi dedicada à continuação de todo o trabalho realizado durante o período do Natal, centralizando-se na comemoração do Dia de Reis, sob o tema “Chegada dos Reis Magos”. Assim sendo, esta iniciou-se com a exploração do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da área de Conhecimento do Mundo em simultâneo, através de um esquema que destacou os temas principais das conversas após as férias de Natal, e as expectativas e desejos das crianças para o novo ano.

Além disso, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explorou-se a temática com a apresentação de uma narrativa digital da história “A Chegada dos Reis Magos” escrita por mim e pelo meu par pedagógico.

A criação desta história surgiu após uma extensa pesquisa por livros que abordassem, de uma forma mais completa, a temática dos reis magos. No entanto, uma das grandes dificuldades que sentimos na preparação desta semana foi a escolha de um livro que fosse ao encontro daquilo que pretendíamos, pois durante a pesquisa que realizamos, verificamos que a maioria das obras disponíveis tinha como foco principal o momento do nascimento do Menino Jesus, mencionando apenas uma breve passagem dos reis na história. Diante disto, decidimos criar uma história, em que os Reis Magos fossem os protagonistas, proporcionando às crianças uma perspetiva mais detalhada sobre o momento específico em que avistaram a estrela, realizaram o caminho e enfrentaram dificuldades, até à chegada ao estábulo, onde se encontrava o Menino Jesus.

Para dar continuidade ao tema, no domínio da Educação Artística, as crianças realizaram as habituais coroas tradicionais dos reis. No entanto, desta vez, tiveram a oportunidade de serem elas a escolher a cor da coroa que queriam e decorá-la de acordo com o seu gosto.

De seguida, na mesma linha de trabalho, a sessão de Educação Física teve como ponto de partida o simbolismo do retorno dos reis magos aos seus reinos, uma vez que

já tínhamos realizado o percurso até ao estábulo, numa outra sessão. Assim, foi trabalhado, o jogo da apanhada e um circuito, que foi ao encontro do simbolismo.

Durante esta sessão, em particular, consegui gerir e controlar o grupo de forma mais eficaz, uma vez que, devido às condições meteorológicas adversas, houve necessidade de dividir o grupo. Contudo, através dessa divisão, consegui ter uma maior noção das diferenças entre grupos, embora, ambos apresentem um bom desempenho motor, evidenciando a habilidade das crianças em executar movimentos de forma coordenada e eficiente.

Nas primeiras sessões de Educação Física, tinha dificuldade em controlar o tempo de empenhamento motor, no entanto, ao longo do tempo, fui ajustando a dinâmica, acrescentado mais material, para que as sessões corressem de forma contínua e fluida, diminuindo assim o tempo de espera por parte das crianças.

No domínio da Matemática, realizou-se a construção de padrões simples e complexos, utilizando as imagens dos reis. Este tipo de atividade foi ao encontro dos interesses das crianças e funcionou como uma oportunidade de as crianças mais novas aperfeiçoarem esse método, desenvolvendo habilidades de observação, repetição e organização, fundamentais para a compreensão de padrões.

Por último, no domínio da Educação Artística, concretizou-se o primeiro ensaio da dramatização adaptada do livro “O Cuquedo e o Amor que mete medo” de Clara Cunha. Esta dramatização foi, sem dúvida, o ponto alto das últimas semanas de intervenção, pois as crianças surpreenderam-nos imenso com a sua postura e o empenho com que se entregaram à atividade, realçando o modo como se envolveram, através da expressividade e da confiança. Esta oportunidade de aprendizagem, assim como todos os ensaios realizados durante as semanas seguintes, foi realizada com a colaboração do meu par pedagógico, uma vez que a apresentámos aos encarregados de educação na última semana. Desta forma, as duas assumiram o controlo, durante os ensaios, ficando ambas responsáveis por apoiar as crianças nas entradas das cenas e no final. O meu par ficou encarregue da narração da história, enquanto eu assumi a responsabilidade da sonorização de toda a dramatização, marcando a entrada de cada personagem.

Para concluir a semana, na área de Conhecimento do Mundo, construiu-se um esquema em volta das características e elementos representativos de cada rei mago abordados na história lida anteriormente, nomeadamente, aspetos como o presente oferecido por cada rei, as terras de onde vieram, as coroas, as barbas, os mantos, as características dos camelos e a atribuição de cada camelo a um rei, entre outros aspetos.

A penúltima semana, do 20 ao 22 de janeiro, focou-se numa exploração mais aprofundada sobre a estação do inverno, revisitando toda a informação trabalhada sobre ela anteriormente.

Desta forma, iniciou-se a semana de forma habitual, com apresentação do livro “O livro vermelho do inverno” de Sophie Coucharriere e Hervé Le Goff.

Como atividade de pós-leitura, as crianças realizaram um jogo de memória que as cativou bastante, e criaram um calendário das estações, com o intuito de existir na sala um calendário que representasse o início e fim de cada estação.

Na área de Conhecimento do Mundo, em simultâneo com o domínio da Matemática, a oportunidade de aprendizagem centrou-se no “Estendal de Inverno”. Nesta atividade, as crianças retiraram roupa de uma cesta e organizaram-na por conjuntos de diferentes categorias. De seguida, realizaram a contagem dos elementos pertencente a cada conjunto, terminando com a seleção das peças de inverno, no qual as estenderam de seguida, no estendal.

Além disso, no domínio da Matemática, foi trabalhada a organização de uma tabela do inverno, onde as crianças organizaram as imagens alusivas à estação de acordo com a coluna correspondente. A atividade terminou com a contagem dos elementos de cada coluna e o total de imagens da tabela.

Ainda na área de Conhecimento do Mundo, abordou-se a temática do ciclo da água, onde através de um ambiente misterioso e divertido, e da exploração de elementos reais, as crianças, guiadas por um diálogo orientador, conseguiram compreender como a água pode estar presente em diferentes estados físicos e como se processam essas mudanças.

Na Educação Física, foi realizado o jogo “O Rei Manda”, em que cada “rei” dava ordens baseadas na imitação dos animais. Além disso, foi executado um circuito que

tinha como objetivo as crianças saltarem sobre as cores alusivas a cada animal, enquanto transportavam uma imagem de um animal. Após isso, tinham de associar a imagem que estavam a transportar à imagem correspondente.

No domínio da Educação Artística, as crianças realizaram um registo da estação, através da criação de um boneco de neve personalizado com o nome de cada uma. Esta atividade surgiu no intuito de consolidar e finalizar o tema do inverno.

Para terminar, a última semana de intervenção, do 2 ao 5 de fevereiro, teve como finalidade complementar o tema abordado na semana do 13 ao 17 de janeiro, que partiu da exploração do corpo humano. Assim sendo, esta foi dedicada a uma exploração aprofundada sobre os cinco sentidos, intitulando-se como “Os Sentidos do Nosso Corpo”.

Para dar início a este período, explorei o poema “Os Cinco Sentidos” de Maria do Rosário Macedo, com o propósito de diversificar o método utilizado no dia do conto. A partir deste, consegui explorar os cinco sentidos através da escrita, em que as crianças identificaram a imagem de cada órgão e escreveram, por baixo, o respetivo nome. Além disso, trabalhei o desenvolvimento linguístico e a sensibilização para o ritmo e a sonoridade das palavras, fazendo com que as crianças associassem a cada órgão uma imagem de um objeto que rimasse com o seu nome.

Seguidamente, na área de Conhecimento do Mundo, explorei a funcionalidade de cada órgão dos cinco sentidos, com uma atividade em que as crianças tinham de identificar quais os alimentos, objetos, sons e gestos corretos através do sentido do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato. No entanto, senti dificuldade em controlar o grupo, uma vez que este estava bastante empolgado e curioso para descobrir quais seriam os objetos e alimentos que eu iria circular naquele momento. Diante isto, decidi adaptar a atividade, retirando a parte dos sons e da mímica, pois o grupo já tinha perdido o foco e a concentração.

Para além disso, trabalhou-se em conjunto com o domínio da Matemática as sensações através de um caminho sensorial, onde as crianças seguiram, descalças, várias direções (esquerda, frente e direita), dadas pela educadora estagiária, a fim de

localizarem as pegadas sensoriais, cujo tinham de passar por cima delas para continuarem o seu caminho até chegarem ao final do trajeto.

No domínio da Educação Física, trabalhou-se a dança como uma forma de as crianças utilizarem o sentido da audição, da visão e do tato, e realizou-se um circuito, em que se pretendia que explorassem o sentido da visão e o sentido da audição, através dos sons dos instrumentos.

Por último, no domínio da Educação Artística, as crianças realizaram um desenho com base naquilo que estavam a sentir e ensaiaram a dramatização adaptada do livro “O Cuquedo e um Amor que mete medo” de Clara Cunha.

Todas as semanas, tivemos o cuidado de planejar antecipadamente e de preparar todo o material necessário para cada atividade, garantindo que, no momento, já tivéssemos antecipado possíveis situações e experiências de aprendizagem. Isso permitiu que as atividades acontecessem de forma mais fluida e organizada.

Por fim, durante período de intervenção, enfrentei diversas dificuldades, como a gestão de tempo das atividades orientadas, a adaptação de conteúdos e estratégias de ensino às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem do grupo, assim como o controlo do grupo no início. Contudo, todas estas dificuldades foram superadas através da observação e de uma reflexão contínua, o que permitiu adaptar as minhas abordagens pedagógicas em função das necessidades e características do grupo de crianças. Além disso, lidar com as dificuldades, tornou-me mais capaz e confiante, permitindo-me ser mais prática e conseguir motivar as crianças, pois um ambiente de confiança e colaboração, faz toda a diferença.

Uma grande aprendizagem que retiro após este período é de que as atividades e as abordagens que utilizamos podem ser trabalhadas de forma flexível, sem necessidade de seguir exatamente o momento previsto. Assim, elas podem ser adaptadas conforme os interesses e as necessidades das crianças que surgem ao longo do processo.

Relativamente aos aspetos a melhorar, considero que nas sessões de Educação Física, seria importante adaptar as atividades de forma mais eficaz, tendo em conta que, futuramente, apenas existirá uma pessoa a orientar a sessão.

Além do período de observação e de intervenção direta, eu e o meu par pedagógico tivemos a oportunidade de observar outras áreas do ambiente escolar, como reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares (zumba e capoeira). Essas experiências permitiram-me entender o funcionamento da escola e do papel do educador dentro da comunidade escolar.

Em suma, esta experiência foi uma oportunidade gratificante, trazendo-me momentos de grande aprendizagem, uma vez que tive a oportunidade de aplicar recursos didáticos criativos e inovadores, como, a identificação da paisagem sonora, o estendal do inverno, a atividade de resgate dos animais do gelo, entre outras. Além disso, transformou a minha visão sobre o Pré-escolar e contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional, pois permitiu-me desenvolver competências pedagógicas essenciais para o futuro.

Este período foi, sem dúvida, um confronto com a realidade, no qual consegui dar o meu melhor para criar um ambiente onde as crianças se sentissem confiantes e, acima de tudo, felizes.

Por fim, é fundamental destacar todo o trabalho realizado pela educadora e pela assistente operacional, com quem tivemos o privilégio de aprender imenso sobre o contexto Pré-escolar. O seu apoio, orientação e partilha de experiência foram essenciais para o nosso desenvolvimento, fazendo-me sentir mais segura para enfrentar os desafios e contribuir para o desenvolvimento das crianças de forma significativa.

Desta forma, deixo um agradecimento especial às duas, que nos receberam de braços abertos e que nos permitiram ser autênticas e crescer enquanto profissionais. Agradeço também ao meu par pedagógico por todo o companheirismo, empenho e dedicação a todo o trabalho que realizamos juntas.

Caraterização do Contexto Educativo do 1.º CEB

Caraterização do meio local e Agrupamento de Escolas

O contexto educativo onde foi realizada a PES, no segundo semestre, localiza-se na freguesia de Darque, uma das vinte e sete freguesias que compõem o município de Viana do Castelo, estando integrando num AE.

O agrupamento situa-se no concelho de Viana do Castelo, na margem sul do rio Lima, abrangendo uma área de aproximadamente 72 km². Este concelho, que dá também nome ao distrito, abrange um total de vinte e sete freguesias, possuindo uma área de 319 km² e uma população aproximada de 86 780 habitantes (Gabinete de Estratégias e Estudos, 2022).

Relativamente à economia local, o agrupamento insere-se num meio predominantemente industrial, com forte ligação ao setor terciário. A indústria local destaca-se nos setores da construção, do mobiliário e da transformação, enquanto o comércio é representado por lojas locais e mercados. Atualmente, apesar da predominância industrial, persistem ainda caraterísticas rurais e piscatórias em algumas zonas da área abrangida pelo AE.

Por fim, a nível educativo, o AE é composto por treze instituições de ensino distribuídas por nove freguesias do concelho, estando a escola sede localizada na freguesia de Vila Nova de Anha. Este conjunto de instituições oferece uma resposta educativa diversificada, contemplado todos os níveis de ensino, desde o ensino Pré-escolar até ao ensino secundário.

Caraterização física do contexto educativo

Das treze instituições que integram o AE, a PES foi realizada numa Escola Básica, localizada na freguesia de Darque, zona histórica, nos arredores de Viana do Castelo, acerca de 5km da cidade.

Relativamente ao contexto educacional, a escola está inserida num meio sociocultural bastante diversificado que contempla tanto a educação Pré-Escolar quanto 1.º CEB. Embora compartilhem a mesma propriedade, os dois ciclos de ensino

funcionam em edifícios distintos, existindo ainda um terceiro edifício destinado à cantina da escola.

Do ponto de vista organizacional, a escola possui uma estrutura funcional de dois andares. O rés-do-chão é composto pela sala dos professores, a sala das funcionárias, uma sala de 1.º CEB, destinada a uma turma do terceiro ano, duas casas de banho, um corredor amplo com diversos cabides, onde os alunos colocam os seus pertences, e três salas Especializadas da Unidade de Ensino Estruturado, cuidadosamente preparadas e adaptadas para apoiar os alunos com Necessidades Educativas Específicas.

No que diz respeito à sala dos professores, esta encontra-se equipada com diversos recursos essenciais para a prática pedagógica, como armários com materiais didáticos e uma fotocopiadora. Contém ainda cacifos para os professores, uma casa de banho, e uma pequena cozinha que inclui uma banca, um armário de arrumação e vários equipamentos eletrónicos, como máquinas de café, um micro-ondas e um frigorífico.

O primeiro andar destina-se ao 1º CEB, sendo composto por cinco salas de aula, usufruídas pelas turmas do 1.º ao 4.º ano. De modo geral, todas as salas estão equipadas com armários de arrumação, quadros de giz e brancos, além de projetores e outros recursos eletrónicos pedagógicos, como os computadores portáteis atribuídos aos professores. Além destes, as salas possuem várias janelas, que asseguram a iluminação natural e oferecem a visão para o espaço exterior, e placares de cortiça afixados nas paredes para expor os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, assim como afixar os elementos de apoio à aprendizagem.

Para além disso, a escola dispõe de diversos espaços comuns, como a biblioteca, a cantina, o ginásio, que se situa no edifício da educação Pré-Escolar, sendo esta infraestrutura partilhada pelas crianças do Pré-Escolar e do 1.º CEB, e o espaço exterior.

Relativamente à biblioteca, esta encontra-se devidamente equipada com uma ampla variedade de obras literárias, organizadas por temáticas em prateleiras. Inclui ainda três computadores fixos, alguns sofás e várias mesas de trabalho, proporcionando um ambiente acolhedor e funcional, propício à leitura e ao trabalho por parte dos alunos e dos professores.

A cantina, localizada no terceiro edifício da instituição, é um espaço amplo, concebido para acolher, de forma faseada, os alunos de cada ciclo de ensino, não sendo possível acomodar todos os alunos e crianças em simultâneo. Por esta razão, as mesas estão dispostas em linha, sendo cada uma destinada a uma única turma, durante o período de almoço, de modo a garantir um ambiente funcional e organizado. Este espaço inclui ainda a área da cozinha, de uso exclusivo das cozinheiras, onde são preparadas diariamente todas as refeições nutritivas para os alunos.

O ginásio é composto por um espaço de dimensão adequada, devidamente equipado com diversos materiais indispensáveis para as aulas de Educação Física, como triciclos, bolas de diferentes modalidades, cones, barras, colchões; espaldar, bancos suecos, entre outros recursos. Além disso, dispõe de vários brinquedos específicos para as crianças do Pré-Escolar.

A nível exterior, a escola conta com um espaço amplo, composto por um campo de futebol, vários canteiros e uma área com erva e terra onde se encontram espalhados alguns pneus. Esta é a área mais utilizada por grande parte das crianças. Para além disso, o espaço exterior é ainda constituído por um pequeno parque e uma zona ampla destinada às brincadeiras. Em frente ao edifício do Pré-Escolar existe ainda pequenas pinturas no chão, correspondentes a diferentes jogos tradicionais, como o jogo da macaca.

Caraterização da sala

A sala de aula onde realizei a intervenção educativa apresenta um espaço amplo e organizado, com boas condições de ventilação e de iluminação natural, além de dispor de um sistema de aquecimento adequado.

Como referi anteriormente, a sala é constituída por um armário de arrumações, localizado no fundo da sala, onde se encontram arrumados os materiais pedagógicos, necessários para as atividades, assim como os materiais individuais de cada aluno (materiais de desenho e pintura, portefólios individuais, manuais, cadernos de fichas, cadernos diários novos e os cadernos de trabalhos de casa).

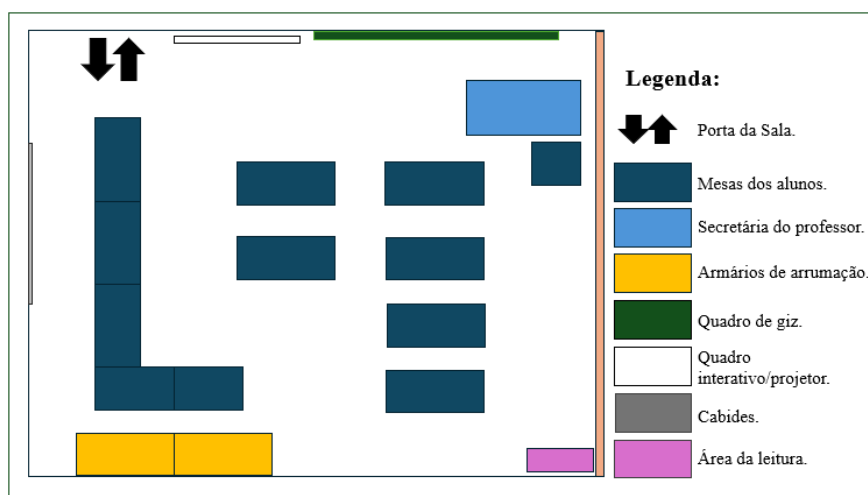
Além disso, a sala dispõe também de um placar de cortiça, onde são afixados os trabalhos realizados pelos alunos e os materiais de apoio visual, que auxiliam na aprendizagem e no acompanhamento das atividades diárias. Existe ainda um quadro de giz, próximo da porta de entrada, vários cabides, e um pequeno espaço dedicado à área da leitura, constituído por vários livros, de diferentes temáticas, selecionados pelos alunos.

Quanto às mesas dos alunos, estas estão organizadas em formato de “L”, voltadas para o quadro de giz e para o projetor. No centro da sala, encontram-se mesas individuais, ocupadas pelos alunos do 1º ano, que, por serem mais numerosos e menos autónomos, permanecem com frequência na zona central. Já os alunos do 2.º ano ficam nas mesas dispostas em “L”, alternando, quando necessário, com os colegas do 1.º ano para a zona central e vice-versa. Esta disposição foi mantida ao longo de toda a intervenção, com alterações apenas na distribuição dos lugares.

Para além dessas mesas, existe ainda a secretária da professora e uma mesa de apoio próxima a ela, destinada à utilização do computador e à sua ligação ao projetor, à apresentação de recursos e de suporte na execução de exercícios práticos. Ademais, existe ainda uma mesa adicional, onde os alunos costumavam colocar os livros requisitados da biblioteca ou da biblioteca itinerante. Porém, essa mesa foi, posteriormente, ocupada pela professora cooperante, passando os livros a estar organizados num cantinho situado no fundo da sala, que se tornou, depois, a área da leitura (Figura 1).

Figura 1

Planta da sala



Por fim, a sala apresenta uma decoração apelativa, com as janelas, paredes, o placar de cortiça e porta decorados com diversos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, bem como com vários elementos didáticos visuais, como por exemplo, o calendário, a lagarta com os dias da semana, o comboio do abecedário, entre outros. Estes elementos contribuem para a criação de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, tendo um significado especial para todos os alunos e profissionais de educação.

Horário e Rotina da Turma

O horário de funcionamento das atividades letivas decorre entre as 9h00 e as 15h30, existindo um intervalo, no período da manhã, entre as 10h30 e as 11h00 e uma pausa de 1h30 para almoço, ocorrendo entre as 12h30 e as 14h00.

De acordo com o horário da turma, este é adequado ao 1.º CEB, com várias áreas distribuídas ao longo dos cinco dias da semana. A disciplina de Português é composta por quatro aulas semanais de uma hora e meia, totalizando seis horas semanais. A disciplina de Matemática ocupa a mesma carga horária, estando igualmente organizada em quatro aulas de uma hora e meia. Relativamente à disciplina de Estudo do Meio, esta conta com três horas semanais, repartidas em duas aulas de uma hora e meia. Além dessas, está presente no horário a disciplina de Educação Física com a duração de uma hora, cuja responsabilidade é dividida entre a Câmara Municipal e a escola, que asseguram a aula quinzenalmente. Importa referir que ocorreu uma alteração no horário: a aula de Educação Física originalmente prevista para quinta-feira passou para quarta-feira, sendo substituída pela disciplina de Educação Artística. Para além desta alteração, existiram outras, que tiveram como objetivo adequar o horário às necessidades da turma e de possibilitar a concretização do meu estudo, relacionado com a implementação dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física.

Por último, os alunos têm ainda uma hora e meia de apoio ao estudo e quatro horas de Educação Artística divididas em quatro aulas, das quais uma hora é dedicada à Educação Musical, assegurada por um professor da respetiva área (Tabela 1) (Diário da República, 2018).

Tabela 1

Horário da Turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00- 9:30	EDA- Música	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30- 10:00					
10:00- 10:30	EDA- Artes Visuais				
10:30- 11:00	Intervalo				
11:00- 11:30	Português	Português	Estudo do Meio	Educação	Matemática
11:30- 12:00				Física	
12:00- 12:30				EDA	
12:30- 14:00	Almoço				
14:00- 14:30	Matemática	EDA	EDA	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
14:30- 15:00		Oferta			
15:00- 15:30		Complementar			
15:30- 16:00	Intervalo				
16:00- 16:30	AEC				
16:30- 17:00					

Em relação às rotinas da turma, os alunos começam o dia por escrever a data no caderno diário, seguindo-se as atividades planeadas. Após isto, dedicam-se à resolução dos exercícios dos manuais sobre os vários temas aprendidos. Outra rotina importante consiste em que, sempre que toca para o intervalo ou para a hora do fim das atividades, os alunos têm a responsabilidade de arrumar e limpar as mesas de trabalho, guardar os manuais utilizados durante as atividades e colocar os seus pertences, caderno diário e estojo, em cima da cadeira, para manter o material e a sala organizados.

Caraterização do grupo de alunos

A intervenção educativa foi realizada numa turma mista de 1.º e 2.º anos, composta por vinte alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Esta é constituída por dez alunos do 2.º ano e dez alunos do 1.º ano.

Deste grupo, a maioria reside na freguesia onde se localiza a escola, sendo treze alunos de nacionalidade portuguesa, dos quais dois são de etnia cigana, seis de nacionalidade brasileira e um aluno de nacionalidade cabo-verdiana.

Na turma, três alunos apresentam Necessidades Educativas Específicas, os quais são acompanhados por uma professora de educação especial em horários específicos nas respetivas salas especializadas do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Entre eles, três alunos têm um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e um aluno com um diagnóstico clínico de displasia cortical. Dos três casos com PEA, dois alunos frequentam a turma durante o tempo letivo sem acompanhamento de uma assistente operacional, à exceção de que um frequenta ainda as salas especializadas do CAA entre as atividades letivas para reforço de competências específicas. Em relação ao outro aluno com PEA, este apenas frequenta a turma na área de Educação Artística e Educação Física, estando no CAA o restante tempo letivo. O caso do aluno com o diagnóstico clínico de displasia cortical, apenas frequenta as aulas de Estudo do Meio, de Educação Artística e Educação Física.

Além disso, existe ainda um caso de um aluno diagnosticado com Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade, que recebe acompanhamento psicoterapêutico e terapêutico farmacológica, e mais um caso recentemente sinalizado.

Posto isto, a turma apresenta uma grande diversidade nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Embora, se tenha verificado uma evolução significativa, sobretudo em termos de empenho e autonomia. Os alunos do 2.º ano, de modo geral, são comunicativos e interessados, embora um deles não saiba ler nem escrever (exceto o nome), apresentando um perfil muito instável, tendo sido recentemente referenciado. Este apenas apresenta interesse por atividades relacionadas com a área de Educação Artística.

Já os alunos do 1.º ano são também comunicativos, mas muito pouco autónomos, com um caso semelhante de dificuldades na leitura e escrita. Apresentam, no entanto, uma boa capacidade de compreensão e assimilação dos conhecimentos.

Apesar disso, toda a turma, em geral, destaca-se pela sua comunicação ativa e participação nas atividades propostas, demonstrando um bom empenho, com destaque para as aulas mais dinâmicas, como Estudo do Meio e Educação Física. Contudo, a turma

demonstra muitas lacunas no desempenho autónomo das tarefas e revela bastantes fragilidades a nível da leitura e da escrita.

Relativamente ao comportamento, este é um grupo difícil de gerir, embora o tenha melhorado, considerando-se satisfatório, uma vez que respeitam as regras estabelecidas da sala de aula e da escola, com exceção de algumas situações pontuais. Além disso, existe uma boa integração entre os dois anos de escolaridade.

Percurso da Intervenção Educativa do 1.º CEB

A PES desenvolvida no 1.º CEB decorreu ao longo de quinze semanas, tendo início no dia 24 de fevereiro de 2025 e fim no dia 18 de junho de 2025. À semelhança da estrutura adotada na PES realizada no Pré-escolar, a fase de observação estendeu-se ao longo de três semanas, com presença em contexto de sala de aula durante três dias da semana, de segunda a quarta-feira. Seguiu-se a fase de intervenção pedagógica que contemplou doze semanas, das quais duas foram intensivas, com atividades planeadas durante toda a semana. De acordo com esta organização, cada par pedagógico assumiu a responsabilidade de intervir durante seis semanas, organizadas num regime de alternância semanal.

A fase inicial de observação foi um período de adaptação ao contexto, no qual tive oportunidade de conhecer o funcionamento global do ambiente escolar, bem como as rotinas da turma. Esta etapa permito-me analisar atentamente os métodos pedagógicos e dinâmicas aplicadas pela professora cooperante, tanto na gestão de sala de aula como no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, procurei conhecer os alunos enquanto grupo, mas também a nível individual, de modo a identificar as necessidades específicas de cada um e os respetivos estilos de aprendizagem, para mais tarde, ser capaz de definir objetivos específicos e de estabelecer prioridades de intervenção pedagógica com base naquilo que cada aluno dominava e no que precisava de desenvolver.

Por outro lado, durante este período, tive também a possibilidade de analisar o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, assim como as suas dinâmicas de interação. Com isto, consegui compreender de forma mais profunda a influência das relações interpessoais no processo de aprendizagem, evidenciadas tanto nas interações

entre os próprios alunos quanto nas relações entre professor e aluno. As semanas de observação foram assim fundamentais para a minha formação profissional, proporcionando-me aprendizagens significativas, sobretudo, sobre a importância da gestão pedagógica.

Relativamente à fase de intervenção pedagógica, tive a possibilidade de explorar, de forma articulada e em consonância com os objetivos definidos pela professora cooperante, os conteúdos e metas delineadas nas Aprendizagens Essenciais para 1.º e 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, abrangendo todas as áreas curriculares constantes no horário da turma, sendo estas a área de Português, de Matemática, de Estudo do Meio, de Educação Física e de Educação Artística, área na qual se insere a Oferta Complementar. Esta é uma área curricular oferecida pela escola, que se destinou à abordagem das tradições do concelho de Viana do Castelo.

Assim sendo, eu e o meu par pedagógico procurámos ir ao encontro dos vários níveis de aprendizagem da turma, bem como responder às grandes dificuldades apresentadas pelos alunos, através da adoção de uma diferenciação pedagógica, articulada com a definição de objetivos e estratégias ajustados às necessidades específicas de cada aluno, sustentados por um planeamento intencional e por uma sólida construção do conhecimento. Para isso, começámos, primeiramente, por definir cuidadosamente objetivos específicos, selecionando, de seguida, vários recursos didáticos, com o intuito de cativar os alunos através de aulas mais práticas e dinâmicas. Com esta abordagem conseguimos proporcionar a estes alunos um ambiente de aprendizagem de qualidade, centrado nas reais necessidades da turma.

Posto isto, as minhas seis semanas de intervenção pedagógica foram organizadas em torno das várias áreas, tendo abordado diversos conteúdos definidos pelas aprendizagens essenciais do 1.º e do 2.º ano.

Desta forma, na área de Português abordaram os domínios da Oralidade, Leitura-Escrita, Educação Literária e Gramática. Em Estudo do Meio exploraram os domínios da Sociedade, Natureza, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia. Na Educação Artística foram desenvolvidas atividades nas áreas específicas de Artes Visuais, Dança e Música e na área de Educação Física trabalhou-se o bloco de Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, assim como o bloco de Jogos. Por fim, na área de

Matemática do 1.º e 2.º anos, exploraram-se os temas Capacidades Matemáticas (resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática); Números (números naturais, sistema de numeração decimal, relações numéricas, frações, cálculo mental, multiplicação/divisão e adição e subtração), Álgebra (regularidades em sequências e expressões e relações); Dados (questões estatísticas, recolha e organização de dados, representações gráficas e análise de dados); Geometria e Medida (orientação espacial, sólidos, figuras planas, operações com figuras, comprimento, área, tempo e dinheiro).

As áreas de Educação Física, Educação Artística e Oferta Complementar apresentam domínios e objetivos semelhantes para os dois anos de escolaridade, o que permitiu um trabalho integrado e coerente entre os dois níveis.

Assim, durante as seis semanas, na disciplina de Educação Física, foram promovidas várias habilidades e capacidades motoras através de exercícios, circuitos, estações, estafetas e jogos, incluindo jogos tradicionais dinamizados de forma a garantir o conhecimento dos mesmos e, em simultâneo, a participação de todos. Destaco a realização de dois circuitos onde foram promovidas habilidades como manter o equilíbrio ao passar pelo banco sueco e a corda, rastejar em decúbito ventral, utilizando como auxílio os quatro membros para se movimentar por baixo dos cones e barras, saltar a pés juntos e a pé-coxinho sobre obstáculos (cones, barras, arcos e corda), correr lateralmente e em galope, realizar passos cruzados e executar lançamentos por cima e por baixo no “jogo das latas”. Além disso, realço a “Caça aos ovos da Páscoa” que consistiu na procura dos ovos de chocolate escondidos pelo espaço exterior da escola. Esta atividade promoveu habilidades motoras como, correr, agachar, deslocar-se em diferentes direções, além de promover a cooperação e entreajuda. Por último, foi realizado o jogo do “Relógio”. Neste, os alunos, organizados em grupos e posicionados em volta de um círculo, formado por cones e uma bola no centro, tinham como objetivo dar uma volta completa ao círculo até retornarem ao grupo, contornando os colegas para alcançar a bola. Através desta dinâmica, foram desenvolvidas habilidades como deslocamentos em corrida com mudanças de direção, fintas, de velocidade e coordenação espacial.

Posteriormente, numa fase mais avançada, o principal foco das aulas de Educação Física passou a ser a implementação de vários jogos tradicionais, como as “Apanhadinhas”, a “Corrente Humana”, a “Dança das Cadeiras”, a “Tração com corda em linha”, a “Corrida a três pés”, o “Jogo do Stop”, Saltar à corda, “Corrida de Sacos”, o “Jogo das Latas”, a “Batata Quente”, a “Corrida das colheres”, a “Barra do Lenço” e o “Jogo do Elástico”. A implementação destes jogos foi de extrema importância para a minha investigação, na medida em que permitiu perceber se, após a sua introdução e dinamização nas aulas de Educação Física, os alunos demonstraram interesse em explorar essas práticas durante o recreio.

Na área de Educação Artística e Oferta Complementar, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas com a cultura e tradição do concelho de Viana do Castelo. Destacaram-se, a atividade de decoração do símbolo Coração de Viana, a atividade musical, que consistiu no acompanhamento da música “Havemos de ir a Viana” de Amália Rodrigues, utilizando instrumentos musicais, e a aprendizagem de danças tradicionais. Realizaram-se ainda, atividades articuladas com o projeto “Ler para aprender, aprender para ler,” dinamizado por uma professora da escola, em que os alunos participaram na construção de um dos cenários do livro “Beatriz e o Plátano” de Ilse Losa. Além disso, foram realizadas duas atividades comemorativas, uma alusiva ao “Dia do Pai” e outra à celebração da Páscoa. Contudo, na última aula desta área, os alunos tiveram também a oportunidade de assistir um filme e de participar num lanche convívio.

Mais tarde, as aulas desta disciplina foram dedicadas à construção e decoração dos materiais dos jogos tradicionais, bem como à preparação dos materiais colocados para enriquecer o recreio. Estas atividades estiveram diretamente relacionadas com os temas das dissertações, tanto da minha como da do meu par pedagógico. Além disso, durante este período, procedeu-se à aplicação dos questionários e à recolha de dados para efeito da investigação.

Posto isto, a minha primeira semana de intervenção, de 17 a 19 de março, centralizou-se na introdução e revisão de conteúdos das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Além de se terem realizado as fichas de avaliação de Matemática e de Estudo do Meio para ambos os anos de escolaridade.

No 1.º ano, iniciei com a introdução, na disciplina de Português, da letra “s”, integrando-a de forma interdisciplinar com Educação Artística. Para isto, utilizei uma música alusiva à letra, como ponto de partida, e propus a realização de um desenho, em que os alunos só podiam pintar as imagens cujos nomes comesçassem pela letra “s”, funcionando como um enigma visual. Posteriormente, recorri a recursos inovadores, como um tabuleiro de areia, para os alunos realizarem o grafismo da letra, e o jogo “Tétris silábico” para a construção de sílabas e formação de palavras. Além disso, ainda no âmbito da disciplina de Português, trabalharam-se também os casos de leitura “ça, ce, ci, ço, çu”; “as, es, is, os, us”; “ãos, ães, ões, ãs”.

Em Matemática, os alunos consolidaram diversos conteúdos dos temas de Geometria e Medida, como a exploração de figuras e sólidos geométricos, de Dados, através da análise e interpretação de pictogramas, e de Números, com a revisão da dezena e das operações de adição e subtração.

Por fim, em Estudo do Meio, após a concretização da ficha de avaliação, cada aluno realizou a sua árvore genológica, tendo em conta as suas raízes familiares.

No 2.º ano, ao longo desta semana, foram consolidados na disciplina de Português os casos de leitura “ss” e “ça, ce, ci, ço, çu”, bem como conteúdos integrados no domínio da Gramática, sinónimos, adjetivos e verbos no infinitivo através da realização de exercícios do manual de Português. Na disciplina de Matemática, exploraram-se as superfícies planas: polígonos, explicito no domínio da Geometria e medida, através classificação das figuras planas (polígonos e não polígonos), segundo os seguintes critérios, número de vértices, lados e distinção entre figuras abertas e fechadas.

Em Estudo do Meio, foram consolidados conteúdos relacionados com a Biodiversidade, nomeadamente, as ameaças aos seres vivos e a necessidade de desenvolver atitudes responsáveis face à natureza.

Na segunda semana de intervenção, de 31 de março a 4 de abril, decorreu a semana intensiva, durante a qual abordei todas as áreas curriculares.

No 1.º ano, na disciplina de Português, juntamente com a Educação Artística, abordou-se o conteúdo “semelhantes e opostos”, através dos seus conceitos e de cartões com imagens, em que os alunos tinham como objetivo desenhar, conforme as indicações dadas, uma imagem oposta ou semelhante à que lhes era apresentada. Como forma de

revisão deste conteúdo, os alunos do 2.º ano participaram também nesta atividade através da realização de palavras cruzadas sobre o tema. Para reforçar a aprendizagem, ambos os anos participaram em dois jogos interativos do Wordwall e da Escola Virtual. Ainda na área de Português, foram abordados os casos de leitura “nh” e lh” e analisada a obra “Estranhões e bizarros: histórias para adormecer anjos” de José Eduardo Agualusa, contando esta atividade também com a participação dos alunos do 1.º e 2.º anos.

Em Matemática, reforçaram-se os conhecimentos sobre números pares e ímpares, bem como sobre a adição, pertencentes ao domínio de Números. Foram também trabalhadas atividades de raciocínio lógico, como foco na resolução de problemas. Por último, foi introduzido o *tangram*, um conteúdo inserido no domínio de “Geometria e Medida”, onde os alunos exploraram o seu conceito e as suas funcionalidades, através da manipulação das suas peças para formar diferentes figuras. Na disciplina de Estudo do Meio, os alunos do 1.º e 2.º anos participaram numa atividade experimental intitulada “Será que todos os materiais se dissolvem na água?”, em cada grupo teve a oportunidade de registar as suas previsões, observações e conclusões no quadro POER (Prevê, Observa, Explica e Reflete).

Relativamente ao 2.º ano, na disciplina de Português, os alunos praticaram a leitura e revisaram os verbos no infinitivo através da resolução de exercícios contidos no manual e da leitura em voz alta de um texto. Ainda nesta área, abordaram-se os conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste em textos narrativos e de opinião, através de um esquema explicativo e da sua identificação no texto narrativo intitulado “O Menino Azul”.

Na área da Matemática, exploraram-se as relações entre frações, integrando este conteúdo no domínio de Número, com a utilização do material Cuisenaire para exemplificar as relações existentes entre frações e entre cada barra. Para além disso, os alunos desenvolveram diversas atividades sobre vários conteúdos matemáticos, como a multiplicação, a resolução de problemas e as frações, com o intuito de consolidarem os seus conhecimentos sobre os vários temas.

A minha terceira semana, de 28 a 30 de abril, foi dedicada à Semana da Leitura, contando com a atividade “Olho Olho Do Camões” dinamizada pelo grupo de teatro “O

Bicho Papelão”, e com a leitura encenada realizada pelos Serviços Educativos da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo.

Além disso, no 1.º ano, em Português, trabalhou-se o caso de leitura “an, en, in, on, un”, com recurso a um esquema. Para esta aprendizagem, cada par de alunos teve como objetivo construir uma lista de palavras com esse caso de leitura e preencher o esquema no quadro com elas. Os alunos do 2.º ano também participaram nesta atividade, como forma de revisão do tema. Na disciplina de Matemática, explorou-se o conteúdo “Igualdades e compensação aritmética” a partir de um exercício prático, que facilitou a compreensão e aplicação deste tema por parte dos alunos.

Na disciplina de Estudo do Meio, abordou-se o conteúdo “As condições atmosféricas”, através de um diálogo aprofundando, da visualização de um vídeo, e da utilização de uma maquete do Sistema Solar, para explicar que o movimento da Terra em torno do sol dá origem às quatro estações do ano. Para reforçar o tema, recorreu-se ainda à apresentação de um esquema e à realização de um trabalho de grupos, em que cada um teve como objetivo representar, através de um desenho, uma estação do ano para formar o calendário das quatro estações.

No 2.º ano, em Português, trabalhou-se o conteúdo “Conto tradicional”, a partir do seu conceito e de uma exploração geral sobre os vários contos existentes em várias partes do mundo, através do padlet “O Mundo da Literatura”, criado por mim e pelo meu par pedagógico. Para complementar a aprendizagem, cada aluno teve a possibilidade de escolher um conto tradicional para treinar a sua leitura e identificar as palavras sobre as quais tinha dúvidas, procurando depois o seu significado no dicionário. No seguimento deste conteúdo, foi também explorado o conceito de diálogo, com base nas falas entre as personagens presentes nas histórias.

Durante esta semana, em Matemática, os alunos consolidaram o conteúdo “comprimento, cm e centésimo”, integrado no domínio de Geometria e Medida, através da resolução de exercícios do manual e do caderno de fichas. Em Estudo do Meio abordou-se o tema “Ambientes onde vivem os animais”, partindo de uma apresentação digital e de um jogo interativo do Wordwall, desenvolvido em colaboração com o meu par pedagógico.

A minha quarta semana de estágio, de 12 a 14 de maio, teve como principal foco a introdução de novos conteúdos relacionados com as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Relativamente às restantes áreas, no 1.º ano, iniciei, na disciplina de Português, com a introdução o caso de leitura “br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr”. Nesta atividade, os alunos foram desafiados a escrever uma frase que incluísse palavras que contivessem com um ou mais destes grupos consonânticos, dando assim origem ao “Comboio das Frases”. Para dar continuidade ao trabalho fonético, foi ainda trabalhado o caso de leitura “bl, cl, dl, fl, gl, pl, tl”, através da exploração dos respetivos sons e com a apresentação de vários cartões com exemplos de palavras de cada grupo. Na introdução destes dois casos de leitura, os alunos do 2.º ano participaram como forma de consolidação de conteúdos anteriormente trabalhados.

Na área de Matemática, os alunos realizaram diversos exercícios sobre tabelas de contagem, pertencentes ao domínio de Dados, como forma de revisão. Foram também introduzidos os números naturais de 50 a 59, através de um jogo de cartas e da utilização do ábaco. Em Estudo do Meio, foi explorado o tema da “Tecnologia”, através da visualização de um vídeo, seguida da sua análise e discussão sobre o seu conceito. Para além disso, foi explorada a sua evolução, bem como as vantagens e desvantagens associadas. No final, os alunos foram desafiados a imaginar um objeto tecnológico que gostariam de criar, e com base nisso, construir os seus objetos utilizando materiais reciclados que trouxeram de casa.

Na disciplina de Português do 2.º ano, foi realizada a revisão do conteúdo “texto informativo” e foi introduzido o “folheto”, com base na projeção de um para explicar algumas das suas características. Além disso, os alunos tiveram a possibilidade de escolher um folheto para o ler em voz alta, e de criar um exemplo sobre a importância de manter a escola limpa. Em Matemática, trabalhou-se o “Cálculo Mental” através de duas estratégias, “Adiciono 100 e compenso” e “Subtraio decompondo o subtrativo”, as quais foram aplicadas pelos alunos na resolução de exercícios no quadro.

Por fim, na disciplina de Estudo do Meio, abordou-se o tema “Os seres vivos: características externas de alguns animais”, partindo de uma questão orientadora e da projeção de um vídeo explicativo. De seguida, explorou-se com os alunos uma apresentação digital, cujo objetivo foi levá-los a tirar as suas próprias conclusões sobre

o tema. Posteriormente, para reforçar a atividade, os alunos, organizados em pares, elaboraram um trabalho de pesquisa sobre um animal à escolha, incluindo o tema abordado e outros conteúdos trabalhados.

A penúltima semana, de 26 a 28 de maio, foi dedicada à análise de duas obras literárias, “O Cuquedo” da autora Clara Cunha e o “Elefante Cor-de-Rosa” de Luísa Dacosta.

Além disso, durante esta semana, em Português do 1.º ano, realizou-se a revisão dos valores de x, do alfabeto e das letras estrangeiras. Em Matemática, os alunos consolidaram o conteúdo “Calendários e Regularidades” e exploraram os números naturais de 60 a 69, recorrendo à manipulação do material multibase (MAB) e a diálogo sobre os possíveis contextos reais onde a matemática está presente.

Por fim, na área de Estudo do Meio, foi feita uma revisão global de diversos conteúdos trabalhados, através da leitura dos seus conceitos e da resolução dos exercícios do manual de Estudo do Meio.

Em relação ao 2.º ano, na disciplina de Português, os alunos realizaram exercícios de revisão sobre os acentos gráficos e o folheto. Já em Matemática, trabalharam as sequências de repetição, a partir da visualização de um vídeo explicativo e da realização de um exercício interativo, em que os alunos construíram diferentes sequências, identificando os grupos de repetição, através da utilização de sólidos geométricos. Além disso, durante esta semana, fez-se a revisão da multiplicação através da resolução de exercícios.

Por último, na disciplina de Estudo do Meio, foi abordado o tema “Modo de vida de alguns animais” a partir da questão orientadora com apoio de vídeo interativo. Esta atividade permitiu aos alunos aprofundar os seus conhecimentos sobre as principais características dos animais, nomeadamente, alimentação, forma de deslocação e reprodução.

Para terminar, a minha última semana de intervenção, de 9 a 11 de maio, contou apenas com dois dias, devido ao feriado do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas, celebrado no dia 10 de junho. Durante este período, as

atividades planeadas centraram-se, sobretudo, na revisão dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, bem como na introdução de dois novos conteúdos.

Em Português do 1.º ano, trabalhou-se o conector “quando” e analisou-se a obra literária “Aquela Nuvem e Outras” de Eugénio de Andrade. Na disciplina de Matemática, foi feita a revisão dos números naturais de 90 a 99. E em Estudo do Meio, os alunos desenvolveram várias atividades como forma de revisão do conteúdo “Como é o planeta Terra?”.

No 2.º ano, nas disciplinas de Português e Matemática, realizou-se uma revisão global de vários conteúdos, com o intuito de preparar os alunos para o teste de avaliação.

Por último, na área de Estudo do Meio, abordaram-se os principais órgãos do corpo humano com recurso a um modelo anatómico, que permitiu explorar visualmente as suas características. Além disso, para complementar o tema, os alunos, após a visualização de vídeo explicativo, ficaram a conhecer quais os principais órgãos do corpo humano e as suas funções.

Com o final desta etapa, importa referir que este foi um período de grandes reflexões e aprendizagens, enquanto futura professora, mas também a nível pessoal, tendo aprendido a valorizar mais o que se tem e a reconhecer a importância dos pequenos gestos no processo educativo.

As primeiras semanas foram essenciais para compreender o funcionamento da sala de aula e observar, na prática, as estratégias adotadas pela professora cooperante para incentivar e envolver os alunos nas atividades de forma intencional. Como se tratava de turma particularmente desafiante em termos de comportamento e gestão, aprendi também a lidar com os conflitos de forma construtiva, adotando abordagens que incentivaram a resolução serena dessas situações. Além disso, consegui criar uma relação próxima com os alunos, marcada desde o início por carinho e respeito, que contribuiu positivamente para que as atividades corressem de forma positiva.

No que diz respeito ao período de intervenção, senti algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da gestão da turma, sobretudo porque, de um modo geral, os alunos apresentavam bastantes dificuldades no cumprimento das regras estabelecidas da sala e em manterem a concentração durante muito tempo. Porém, para responder as

essas necessidades, eu e o meu par pedagógico, introduzimos o “jogo dos pontos” e procuramos integrar, sempre que possível, materiais manipulativos nas atividades, tornando-as mais práticas e envolventes. Estas estratégias funcionaram de forma positiva ao longo deste período, contribuindo significativamente para a melhoria do comportamento e da atenção da turma relativamente às atividades propostas.

Por outro lado, senti dificuldades também em conseguir desenvolver, simultaneamente, atividades e estratégias planeadas para os dois anos de escolaridade, bem como adaptá-las face às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem do grupo, de forma a garantir que todos os alunos aprendessem. Contudo, apesar dessas exigências, estas dificuldades foram superadas, pois sempre tive o cuidado de preparar cada atividade e de aprofundar o meu conhecimento sobre os temas a abordar. Esta postura de reflexão e adaptação contínua do meu próprio trabalho, permitiu-me encontrar formas mais práticas e eficazes de chegar a todos os alunos. Por esta razão, acredito que as atividades devem ser sempre de carácter flexível, para assim conseguir proporcionar aprendizagens e momentos de qualidade a todos os alunos, marcando positivamente o seu percurso escolar.

Para além do trabalho em contexto de sala de aula, eu e o meu par pedagógico tivemos também a oportunidade de participar noutras áreas do ambiente escolar, como em reuniões pedagógicas e na dinamização de atividades realizadas no Dia da Criança. Essas experiências permitiram-me entender o funcionamento da escola e do papel do professor dentro da comunidade escolar.

Por fim, durante este período tive também a possibilidade de oferecer a estes alunos momentos de grande diversão no recreio através da introdução de jogos tradicionais, considerando este aspeto uma das intervenções mais significativas que tive ao longo deste percurso.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Esta secção abrange os principais elementos que estruturam e orientam o presente trabalho, contemplando a pertinência do estudo, assim como os respetivos objetivos de investigação que o delimitam.

Posteriormente, é apresentada a fundamentação teórica referente ao tema em estudo, seguida dos estudos empíricos alinhados com a problemática em análise. Segue-se a metodologia adotada, com ênfase nos métodos e instrumentos de recolha e análise de dados, e a apresentação dos resultados obtidos, acompanhados da respetiva interpretação e discussão.

Por fim, são expostas as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

Contextualização e Pertinência do Estudo

Num mundo cada vez mais marcado pelo avanço tecnológico, as crianças embora continuem a brincar como sempre o fizeram, hoje fazem-no de forma diferente em relação às gerações anteriores.

Atualmente, a crescente presença da tecnologia tem influenciado a vida e a rotina das crianças, o que por conseguinte, tem contribuído para o desaparecimento progressivo de práticas lúdicas, como os jogos tradicionais, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, sobretudo a nível social e motor (Neto, 2009).

De acordo com o mesmo autor, as novas tecnologias têm impulsionado atividades centralizadas na interação visual e manual, limitando, assim, oportunidades de movimento físico. Este impacto tem levado ao declínio da cultura do jogo ao ar livre, resultando na perda de experiências espontâneas e dificultando o contacto com espaços naturais para brincar (Campos et al., 2024).

Por outro lado, o aumento da formalização da escola, com horários rigorosos e atividades estruturadas, tem condicionado o tempo dedicado ao jogo livre. Esta realidade tem influenciado de forma negativa o desenvolvimento da autonomia das crianças e o seu repertório motor. Consequentemente, este empobrecimento resulta da

escassez de situações de exploração, individuais ou em grupo, ao ar livre, e da falta de contacto com a natureza (Leal, 2009).

Face a esta realidade, os jogos tradicionais, enquanto expressão cultural, surgem como uma alternativa pedagógica significativa, uma vez que, ao serem introduzidos no contexto escolar, devolvem à criança o seu papel ativo na construção da sua própria cultura, permitindo-lhe vivenciar experiências enriquecedoras que contribuem para o seu desenvolvimento integral (Pereira et al., 2009).

Estes jogos proporcionam à criança momentos de alegria e prazer, dando resposta à sua necessidade natural de movimento e atividade física (Almeida et al., 2015; Guedes, s.d.; Pereira et al., 2009). Além disso, são definidos como um meio de socialização, educação e interação socio-motora, promovendo a interação entre as crianças e desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, a inclusão, e a capacidade de negociação. Estas práticas favorecem a integração em grupo, estimulam o desenvolvimento motor, o sentido rítmico, o enriquecimento oral da linguagem e contribuem para a formação da personalidade (Almeida et al., 2015; Guedes, s.d.).

Mediante isso, num contexto em que predominam atividades tecnológicas e o brincar se torna cada vez mais sedentário e individual, torna-se imprescindível encontrar um equilíbrio entre o uso da tecnologia e as atividades lúdicas tradicionais para uma aprendizagem mais saudável e integradora. Além disso, é essencial recuperar práticas lúdicas que estimulem o movimento, a partilha e a convivência. Desta forma, os jogos tradicionais, assumem um papel relevante no combate à monotonia lúdica e no resgate de experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Objetivos de investigação

Partindo deste pressuposto, surge o presente estudo que pretende verificar se a dinamização de jogos tradicionais, no decorrer das aulas de Educação Física, contribui para o aprofundamento do conhecimento e da vivência prática das crianças, bem como para a mudança dos seus comportamentos lúdicos-motores e sociais durante os momentos de recreio escolar. Definiram-se ainda como objetivos específicos:

- I. Identificar que jogos tradicionais as crianças conhecem;
- II. Identificar a perspetiva das crianças sobre os jogos tradicionais e sua prática;

III. Identificar e comparar os comportamentos motores e sociais nos recreios escolares antes e após a dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física.

Fundamentação Teórica

Jogo

Conceito e definição

Desde os primeiros tempos, que o jogo se encontra intrinsecamente ligado ao ser humano, manifestando-se como uma prática universal e atemporal (Cilla & Omeñaca, 2005; Pereira et al., 2009). Essa permanência reflete-se na complexidade do seu conceito que adota um caráter multifacetado, assumindo múltiplas formas e incorporando uma vasta gama de significados, o que lhe confere uma natureza flexível, polissêmica e, muitas vezes, indefinida (Kishimoto, 2007; Silveira & Cunha, 2014).

Ainda assim, diversos investigadores, reconhecem no jogo características que o associam a emoções e ao bem-estar, como a alegria, o prazer e a espontaneidade. Este ocorre sempre num determinado tempo e espaço, sendo descrito como uma prática de natureza livre e voluntária, cuja dinâmica é orientada pela presença de regras, explícitas e implícitas, que conduzem a ação lúdica (Cilla & Omeñaca, 2005; Pereira et al., 2009).

De acordo com Campos et al. (2024), o jogo continua a ocupar um lugar central no quotidiano, sendo uma prática indissociável das nossas rotinas. Este está presente em diversos espaços, como na escola, na rua, nos campos de futebol, entre outros, envolvendo pessoas de qualquer idade em momentos de prazer, descoberta e aprendizagem. No entanto, é durante a infância que o jogo assume um papel de maior importância, uma vez que é uma das formas mais comuns de comportamento nesta fase (Neto, 2001; Pereira et al., 2009).

Mais do que uma atividade lúdica, o jogo é uma forma de expressão simbólica que permite a quem joga manifestar sentimentos, necessidades, emoções e desejos, bem como construir relações com os outros (Cilla & Omeñaca, 2005). Esta prática encontra-se intimamente ligada ao ato de brincar, pois de acordo com Campos et al. (2024) “brincar é indissociável do ato de jogar e jogar a brincar deve ser proporcionado

e estimulado em tenras idades, para que as crianças retirem prazer e felicidade do mesmo” (p.17).

O jogo apresenta diversas dimensões conceptuais, sendo o brincar uma delas. Esta representa uma linguagem universal, entendida por todos, que transcende crenças, espaços geográficos e diversidades culturais (Neto, 2020).

Posto isto, o jogo e brincar representam linguagens universais que ligam as crianças entre si e ao mundo que as rodeia, favorecendo uma aprendizagem significativa.

O jogo, desde as formas mais básicas de imitação e simbolismo até às formas mais elaboradas de criação, expressão e competição, permite que a criança tome consciência de si própria e do outro, interiorizando desta forma, a cultura à qual pertence e os valores que lhe são inerentes. A criança através desse processo, aprende a comunicar, a agir, a interagir, respeitando-se a si e aos outros, e a compreender a complexidade do mundo que a rodeia (Campos et al., 2024; Cilla & Omeñaca, 2005; Condessa & Fialho, 2010).

Através do movimento, da participação e da interação, o jogo torna-se num meio de comunicação entre os jogadores e também com quem os observa, transportando-os para um espaço próprio: o mundo lúdico (Castro, 2009). Este distingue-se por oferecer novas oportunidades de relação e experiências únicas, sendo precisamente através desta abertura a novas realidades que o jogo se caracteriza, muitas vezes, por criar situações imaginárias, construídas pelos jogadores, permitindo-lhes vivenciar o confronto com o risco e a incerteza de uma forma não ameaçadora, além de oferecer um espaço de liberdade, onde cada jogador tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões (Castro, 2009; Cilla & Omeñaca, 2005).

Importância do jogo no desenvolvimento da criança

O jogo tem sido amplamente reconhecido como um elemento essencial no desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, fase em que as crianças se encontram mais recetivas à aprendizagem e à descoberta (Campos et al., 2024; Neto, 2020). Nesta etapa, o jogo assume um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças e na construção do seu mundo, uma vez que está presente de uma forma

significativa nas aprendizagens que elas realizam durante os seus primeiros anos de vida, mantendo o seu valor, ao longo do tempo, como fonte de aprendizagem contínua (Cilla & Omeñaca, 2005).

Neste sentido, Campos et al. (2024) afirmam que o verdadeiro significado de jogo vai para além da simples ideia de vencer ou perder, estando principalmente ligado à oportunidade que oferece para promover o desenvolvimento global da criança. O jogo não atua apenas no aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, mas também no fortalecimento socio-emocional, além de favorecer a convivência social, algo muito importante numa sociedade cada vez menos próxima e conectada fisicamente.

A criança, quando joga com outras, vivencia diferentes tipos de interações sociais que variam consoante a forma como o jogo está organizado (individual, a pares, em equipas). Estas atividades envolvem momentos de cooperação, como também de oposição, podendo integrar adversários, objetos e espaços definidos. Muitas destas situações podem ser encontradas nos jogos tradicionais (Silva et al., 2016).

De acordo com Guedes (1991), o jogo representa a vida da criança, pois responde à sua necessidade natural de correr, saltar, de brincar. Através dele, a criança explora os sentidos, desenvolve a sua imaginação e expressa emoções, enquanto manifesta a sua energia, excitação, curiosidade e necessidade de interação social (Campos et al., 2024). Ao jogar, a criança aprende sobre o mundo que a rodeia, desenvolvendo diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de reproduzir e criar situações do quotidiano (Campos et al., 2021). Esta prática contribui também para a regulação emocional e para a aquisição de valores éticos essenciais, como o respeito, a cooperação e a integridade, permitindo-lhe melhorar as suas capacidades de resolução de problemas. Além disso, é no contexto de jogo que as crianças iniciam as suas primeiras relações interpessoais, desenvolvendo a comunicação e estimulando a criatividade, a autonomia e a construção da autoconfiança (Cankaya et al., 2023; Garaigordobil et al., 2022; Nunes, 2017; Silva et al., 2020).

Posto isto, segundo diversos autores, entre eles Campos et al. (2024) e Neto (2020) afirmam que o jogo contribui significativamente para o desenvolvimento infantil em vários níveis.

No domínio psicológico/mental, o jogo desperta sentimentos positivos, como a alegria e o divertimento, que se relacionam positivamente com a autoimagem, a autoestima, o autoconceito e bem-estar geral (Campos et al., 2024).

No domínio afetivo, possibilita à criança vivenciar e expressar emoções próprias associadas do ato de jogar, como saber lidar com a vitória e a derrota, com o sucesso e a frustração de não alcançar objetivos, e a sentir-se reconhecida pelos pares devido ao papel desempenhado na equipa (Campos et al., 2024; Guedes, 1991).

A nível social, promove a entreajuda e solidariedade entre as crianças, potencializando a cooperação, o diálogo, o trabalho em equipa e o respeito pelas regras e pelo outro (Nunes, 2017; Silva et al., 2020).

Do ponto de vista cognitivo, o jogo estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que a criança explore e transforme o mundo real num ambiente imaginário e de criação (Campos et al., 2024). Além disso, auxilia no desenvolvimento do pensamento da criança em várias áreas, como na aquisição de novos conceitos, o aprimoramento da linguagem, a criação de novas ideias, o desenvolvimento de habilidades motoras finas, na capacidade de resolução de problemas e na interpretação de informações (Cankaya et al., 2023; Neto & Lopes, 2017).

Por último, no domínio motor/físico, contribui para o aprimoramento de capacidades, como resistência e força, bem como de habilidades motoras específicas, como lançar, receber e pontapear, caracterizando-se como um recurso pedagógico essencial no processo de aprendizagem e na construção do “alfabeto motor” da criança (Betancur et al., 2024; Silva & Pereira, 2025).

Atualmente, os jogos e os brinquedos diferem bastante em relação aos de antigamente, uma vez que de acordo com Pereira et al. (2009), os jogos infantis podem assumir diversas formas e significados consoante cada cultura e contexto histórico em que estão inseridos. Desta forma, compreender o modo como as crianças brincam hoje implica perceber qual é a conceção socialmente construída da infância na sociedade contemporânea.

Com o passar do tempo, os jogos e as brincadeiras tradicionais foram sendo gradualmente substituídos por jogos industrializados. Brincadeiras que outrora foram

intensamente vividas e que estimulavam a criatividade, imaginação, a interação, a participação e descoberta, deram lugar a experiências cada vez mais centradas no uso da tecnologia (Leal, 2009). O consumo excessivo e o caráter viciante dos programas televisivos, dispositivos digitais e jogos eletrônicos passaram a ocupar grande parte da vida infantil, impondo um novo modo de brincar (Silveira & Cunha, 2014). As brincadeiras tornaram-se uniformizadas, comprometendo o direito ao brincar de forma livre e limitando a criatividade, a autonomia e, sobretudo, o movimento, que para além de ser uma necessidade biológica, é a maior expressão do ser (Neto & Lopes, 2017; Silveira & Cunha, 2014).

Por outro lado, este direito da criança tem sido restringido também pelas alterações ocorridas na família, na escola e na sociedade em geral. A redução do tempo livre das crianças e as transformações verificadas nos espaços urbanos, particularmente associadas à escassez de lugares adequados para a prática lúdica, constituem-se como outros fatores que levaram ao esquecimento e abandono gradual de algumas dessas brincadeiras e jogos tradicionais (Campos et al., 2024). Hoje em dia, as crianças têm menos oportunidades para viver a espontaneidade, o imprevisível, a aventura e o risco inerentes ao contacto com um espaço livre, sendo substituídas por atividades de tempo orientado. Segundo Neto (2009) as crianças estão sobrecarregadas com atividades extracurriculares e outras tarefas escolares, o que aliado à redução dos espaços de lazer, acabam por limitar o tempo/espço destinado ao brincar, implicando a perda da autonomia e da capacidade cognitiva das mesmas. Neste sentido, Pereira et al. (2009) afirmam que “ao invés de ser sujeito ativo nas suas vivências lúdicas, a criança passa, frequentemente, a ser expectadora” (p.110).

Este cenário demonstra uma infância marcada pela “era tecnológica”, no qual o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e a falta de tempo exercem uma forte influência na vida das crianças. O sedentarismo e o individualismo, estão cada vez mais presentes na sociedade atual, levando a que as crianças acabem por passar mais tempo envolvidas em atividades que exigem pouco movimento e interação social, comprometendo, deste modo, o seu desenvolvimento global (Silveira & Cunha, 2014).

Posto isto, torna-se essencial apresentar respostas urgentes relativamente às mudanças no estilo de vida, às culturas infantis e à valorização do jogo e da brincadeira na sociedade (Pereira et al., 2009; Silveira & Cunha, 2014a)

Contudo, não se pretende desvalorizar a importância dos jogos atuais para o desenvolvimento das crianças, mas sim enfatizar a necessidade de valorizar e preservar os jogos e brincadeiras tradicionais, na medida que em eles devolverão à criança o seu papel ativo na construção da cultura, estabelecendo, assim, uma ligação com a sua própria história (Pereira et al., 2009).

Taxonomia e Tipologias de jogo

Ao longo do percurso histórico dedicado ao estudo e observação do jogo, têm sido utilizados diversos instrumentos de análise e classificação para aprofundar o conhecimento sobre as características desta prática no contexto do desenvolvimento infantil (Costa et al., 2012). Nesse sentido, vários investigadores propuseram diferentes taxonomias que tiveram em conta as vertentes cognitivas, sociais e motoras.

O jogo pode classificar-se em categorias, que correspondem a diferentes fases do desenvolvimento motor e sensorial da criança (Quitério et al., 2024):

- fase das “estereotipias rítmicas” de exploração sensoriomotora, onde a criança interage com o ambiente através do corpo. Esta manifesta ao longo do primeiro ano de vida
- jogos de exercício: caracterizam-se por movimentos vigorosos, como correr, saltar e manipular objetos e desenvolvem-se após o primeiro ano de vida, atingindo o seu expoente máximo durante a Educação Pré-Escolar.
- jogos de perseguição: são práticas dinâmicas e físicas que envolvem a interação entre crianças através de ações como correr, fugir, agarrar, empurrar ou tentar desequilibrar, lutar, chutar e cair. Estes jogos permitem à criança explorar o contacto físico de forma segura e respeitosa, promovendo competências como a força, o equilíbrio, a agilidade e a noção de ataque e defesa.

Importantes referências no estudo do desenvolvimento infantil, como Piaget (1978) Wallon (1981) e Neto (2020) classificaram o jogo segundo diferentes perspetivas.

De acordo com Piaget (1978), o jogo pode ser classificado em três categorias principais:

- ⇒ jogos de exercícios: são as primeiras formas de jogo que a criança realiza, ocorrendo até, aproximadamente, aos 2 anos de idade. Estes consistem na repetição de uma atividade sem um objetivo específico, sendo realizada apenas pelo prazer que proporciona à criança.
- ⇒ jogos simbólicos: surgem a partir dos 2 anos idade, representando uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesta fase, a criança começa a utilizar a imaginação para atribuir significados a objetos, situações ou ações, passando a representar algo que não está presente. Esta representação simbólica, pode ou não ser fictícia. Neste período, o jogo assume um novo significado, refletindo comportamentos e atitudes mais complexos e elaborados, acompanhando o avanço do pensamento, da linguagem e da imaginação.
- ⇒ jogos de regras: aparecem por volta dos 6/7 anos de idade caracterizam-se pelo confronto, pela cooperação e pelas regras estabelecidas, que surgem na tentativa de orientar a atividade e a interação entre os participantes.

Por sua vez, Wallon (1981) defende que o jogo representa uma atividade espontânea e livre, à qual todas as crianças devem ter acesso, pois é através do corpo que elas estabelecem o primeiro contacto com o meio exterior, sendo as aquisições motoras fundamentais para o seu desenvolvimento. Neste sentido, Wallon (1981) classifica o jogo em quatro categorias:

- ⇒ jogos funcionais: desenvolvem-se até aproximadamente 2 anos de idade. Estes jogos envolvem movimentos simples, através dos quais a criança toma consciência do seu corpo e espaço que a rodeia. Quando uma atividade que lhe é prazerosa, tende a repeti-la com frequência.
- ⇒ jogos de ficção: surgem por volta dos 2 anos, estando associados ao universo imaginário da criança. Nestes jogos, predominam as atividades de “faz-de-conta”, nas quais a criança interpreta e reproduz diferentes papéis representativos das experiências do seu dia a dia.

- ⇒ jogos de aquisição: Nestes jogos, a criança observa com atenção tudo o que a rodeia, utilizando os seus sentidos para assimilar e compreender toda a informação que lhe é proporcionada.
- ⇒ jogos de fabricação: caracterizam-se por atividades em que a criança experimenta combinações, transforma e cria brinquedos. Estes jogos estão, frequentemente, relacionados com as atividades de “faz-de-conta”, podendo acontecer ao mesmo tempo, o que acaba por ser difícil de as distinguir.

Já Neto (2020) apresenta uma tipologia mais diversificada, agrupando os jogos em quatro categorias principais:

- ⇒ Jogos simbólicos ou imaginário: estimulam a imaginação e a criatividade da criança, envolvendo-a no mundo do faz-de-conta, onde esta representa e explora diversos papéis e situações através da imitação.
- ⇒ Jogos com objetos/construção: envolvem o manuseamento e manipulação de objetos e materiais permitindo à criança experimentar, combinar, construir, empilhar e encaixar estruturas, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina.
- ⇒ Jogos sociais: consistem em atividades de interação social, em que todas as crianças criam uma expectativa comum sobre a necessidade de obedecer a regras previamente definidas, podendo estas variar em complexidade.
- ⇒ Jogos de atividade física: são caracterizados por apresentarem uma forte componente motora, podendo incluir jogos simbólicos como jogos com regras. Estas atividades poderão ser realizadas de forma individual ou em grupo, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento físico, a coordenação motora e a interação social.

Mediante isto, Neto (2020) refere que, em todos os jogos mencionados anteriormente, devem ser promovidas as seguintes situações:

- ⇒ Jogos de Mesa: realizados, geralmente, na posição sentada ou ajoelhada, envolvendo pouca movimentação corporal por parte das crianças, não exigindo o uso da motricidade grossa.

- ⇒ Jogos de oposição e decisão: definem-se pela competição entre crianças, que assumem papéis distintos e opostos, como, por exemplo, ser atacantes ou defesas. Este tipo de jogos exige a tomada de decisões rápidas em resposta às ações dos adversários, promovendo o raciocínio estratégico, a observação e a capacidade de resposta imediata.
- ⇒ Jogos de precisão: envolvem a manipulação de diversos materiais, naturais, didáticos ou tradicionais, tendo como principal objetivo desenvolver a destreza, a precisão, as habilidades de coordenação, o controlo motor e concentração das crianças, ao serem incentivadas a acertar em vários alvos específicos.
- ⇒ Jogos Tradicionais: representam práticas culturais importantes, transmitidas de geração em geração, enraizadas na história e vivência de um povo. São praticados por diversos grupos sociais que contribuem para a preservação da memória coletiva e para o fortalecimento dos laços entre gerações.

Os jogos tradicionais caracterizam-se pela sua diversidade, encontrando-se inseridos em qualquer uma das classificações descritas anteriormente, como por exemplo, o jogo “O Rei Manda” enquadra-se nos jogos simbólicos, a Corrida de Arcos nos jogos com objetos, a Barra do Lenço pode-se inserir nos jogos sociais ou a Apanhada nos jogos de atividade física, entre outros (Campos et al., 2024).

Jogos tradicionais

Conceito e definição

Os jogos tradicionais, na perspectiva de Guedes (1991), são frequentemente definidos como práticas lúdicas simples, que comparáveis a um espelho, refletem os traços culturais e sociais de uma civilização. Para além disso, preservam as formas, as regras e significados profundos, mantendo-se próximos da sua essência original. Estes caracterizam-se como manifestações culturais e universais, evidenciando entre si semelhanças, como o nome, objetivos e regras que os definem, além da dimensão motora que lhes é inerente.

Presentes nos diversos contextos geográficos e culturais, os jogos tradicionais refletem a identidade de um povo, representando um elemento central na preservação

das tradições e na transmissão de saberes e valores essenciais. São transmitidos de geração em geração independentemente das alterações políticas, sociais, económicas e tecnológicas, o que comprova a sua resiliência enquanto prática cultural, tornando-se, por conseguinte, um verdadeiro fenómeno social. Desta forma, os jogos tradicionais desempenham um papel de extrema importância para o fortalecimento da coesão social de cada comunidade (Barasuol et al., 2024; Guedes, 1991; Silva & Ribas, 2016).

Na mesma linha de pensamento, Bragada (2002) e Raposo et al. (2019) caracterizam o jogo tradicional como uma atividade lúdica, recreativa e cultural, praticada por pessoas de todas as idades, sendo transmitida ao longo de gerações, principalmente, pela oralidade, pela observação e pela imitação. Para Bragada (2002) os jogos tradicionais são um património lúdico que se insere na história das ideias, mentalidades e práticas sociais, refletindo a expressão alegre da cultura popular e tradicional que se relaciona com a necessidade de lazer e alegria no quotidiano. Assim, jogos tradicionais representam uma herança do passado que se mantém viva através da sua prática contínua e da sua transmissão cultural.

Ademais, estes jogos possuem um poder de adaptação e transformação notável, uma vez que podem ser realizados em qualquer lugar e momento, o que lhes confere uma grande flexibilidade de execução e uma enorme diversidade de formas de jogar. Podem, ainda, ser reinventados em função de novas versões ou servir de referência para a criação de novos jogos. Esta versatilidade possibilita a invenção de novas formas de jogar, com objetivos, regras, materiais e tempos diferenciados, proporcionando também a descoberta de novas maneiras de interagir, aprender e divertir (Guedes, 1991; Palma et al., 2015; Pratas et al., 2017).

Importância na preservação da cultura e tradição

“A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, do adulto para a criança, e de criança para criança” (Neto & Lopes, 2017, p.27).

A preservação da cultura e das tradições é fundamental para manter viva a identidade de um povo. Nesse sentido, o jogo vai muito para além da sua função

recreativa, abrangendo também dimensões como o património cultural e histórico, que acompanha a sociedade ao longo do tempo. Essa herança cultural, onde se incluem os jogos tradicionais, desempenha um papel crucial na socialização e no fortalecimento dos vínculos entre as pessoas, influenciando o seu comportamento e desenvolvimento, enquanto se adapta aos diferentes contextos sociais e culturais. Nesse sentido, os jogos tradicionais refletem a evolução das sociedades, sendo elementos essenciais da identidade cultural de cada país, caracterizando as particularidades locais, criando conexões entre as diferentes culturas e fortalecendo laços comunitários, independentemente da época ou da localização geográfica (Guedes, 1991; Lopes et al., 2022).

Para além do seu valor simbólico, os jogos tradicionais representam um importante meio de transmissão intergeracional de saberes, valores e práticas. Ao serem transmitidos entre gerações, mantêm viva uma memória coletiva, assegurando a continuidade de uma cultura (Silveira & Cunha, 2014). Estes promovem a aproximação entre gerações e oferecem à criança uma aprendizagem contínua que se vai construindo ao longo da vida. A criança ao experienciar as brincadeiras de gerações passadas, recupera práticas ancestrais e reinventa-as, adaptando-as à sua realidade, nomeadamente, ao seu tempo e espaço (Silveira & Cunha, 2014). Deste modo, os jogos tradicionais ganham um carácter dinâmico, mantendo-se vivos no universo infantil, sem comprometer a sua importância nos tempos atuais.

A recriação dos jogos tradicionais traz diversas vantagens, como a possibilidade de responder às necessidades específicas das crianças e ao contexto em que estão inseridas, promovendo a participação de todos e garantindo condições similares para o desenvolvimento motor. Ao serem reinventados, a criança passa a ter uma nova perspetiva sobre o jogo, despertando nelas o interesse e o desafio de superar as próprias capacidades (Campos et al., 2024).

Posto isto, os jogos tradicionais não devem ser encarados como práticas que desapareceram, mas como manifestações dinâmicas de uma cultura que se transforma e se adapta ao longo do tempo, continuando a desempenhar um papel fundamental na infância. Valorizar os jogos tradicionais é, assim, preservar a memória coletiva, reforçar

identidades e garantir que as novas gerações tenham acesso a um brincar que ensina, que une e que transforma.

Importância da promoção de uma cultura motora na escola

A promoção de uma cultura motora na escola torna-se essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através do movimento, desenvolvem-se competências físicas, como também se estimulam dimensões cognitivas, emocionais e sociais (Silva et al., 2017). Neste contexto, torna-se fundamental que a escola, enquanto fonte de conhecimento e crescimento, ofereça condições adequadas e estimule a criança nesse processo, considerando que o jogo e a motricidade são dois indicadores importantes do desenvolvimento infantil (Campos et al., 2024; Silveira & Cunha, 2014).

Conforme afirma Neto (2009), a escola é responsável por promover experiências enriquecedoras e diferenciadas em todas as áreas do saber (lógico-matemáticas, artísticas, linguísticas, motoras, entre outras), no sentido de fazer com que a criança compreenda o seu próprio modo de pensar. Esta perspectiva implica uma escola ativa, baseada num projeto, que envolva ativamente professores e alunos na construção de um contexto desafiante, capazes de proporcionar vivências escolares com um verdadeiro significado para todos. “Na escola é importante aprender a brincar, o que significa não ter uma ideia definitiva do processo. Os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem aprendidos são apenas uma referência de partida, para em seguida se envolver as crianças numa descoberta e vivência de situações com sentido não definitivo ou obsessivamente padronizado” (Neto, 2009, p.28).

Neste sentido, o recreio escolar desacata-se como um dos momentos mais significativos do dia para a criança (Marques, 2012).

O modo como a criança se relaciona com a escola está fortemente ligado às suas vivências no recreio, uma vez que este representa um espaço vital no seu dia do dia escolar. É nesse lugar que as crianças constroem os seus próprios jogos, definem regras,

tomam decisões, aprendem a lidar com conflitos e estabelecem relações com as outras crianças (Marques, 2012; Pereira & Pereira, 2012).

O recreio é um verdadeiro espaço de aprendizagens, assumindo um papel crucial no ambiente escolar, pois permite que a criança tome consciência do seu corpo através do movimento, teste os seus limites, explore o espaço que a rodeia e desenvolva novas formas de agir, em resposta às suas necessidades de desenvolvimento (Pereira & Pereira, 2012).

De acordo com Pereira e Pereira (2012), o recreio quando é bem organizado e apresenta condições adequadas, transforma-se num ambiente que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para uma vida ativa, através da promoção de oportunidades de movimento e atividade física durante o período escolar. É também nesse espaço que a criança pode explorar livremente diferentes atividades, descobrir o que lhe dá prazer através do jogo e motivar-se para a prática do movimento, potenciando, deste modo, hábitos saudáveis.

Desta forma, os jogos tradicionais surgem como uma forma de educação, interação sócio-motora e de socialização, que perdura até aos dias de hoje, transmitido ao longo do tempo com características particulares de cada região (Almeida et al., 2015; Dias & Mendes, 2010). Estes constituem-se uma atividade essencial para a interação em grupo, sentido rítmico, orientação espacial e enriquecimento da linguagem corporal da criança, desempenhado desta forma, um papel de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança (Almeida et al., 2015). Estes jogos, profundamente integrados na cultura popular, representam expressões culturais que influenciam comportamentos, atitudes e formas de viver.

Com a prática dos jogos tradicionais, a criança tem a oportunidade de vivenciar momentos únicos de descoberta e de experimentação, nos quais o corpo e o movimento assumem um papel central. Para além disso, são atividades que estimulam a criatividade, a imaginação, a interação social e a cooperação, colocando a criança em contacto direto com experiências espontâneas, lúdicas e individuais (Guedes, 1991; Silveira & Cunha, 2014). Estes permitem também alcançar diversas aprendizagens e

habilidades relativamente ao nível das destrezas motoras, agilidade e na formação positiva do carácter e da personalidade da criança, proporcionando-lhe a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e de aprender a lidar com situações de derrota e vitória (Correia et al., 2022; Guedes, 1991).

Pereira et al. (2009) afirma que, através dos jogos tradicionais, as crianças de diferentes gerações aprenderam, ensinaram e reinventaram diversas brincadeiras, deixando um valioso legado cultural adaptado às suas realidades culturais. Ao vivenciar essas práticas, a criança cria uma ligação com passado, “o brincar de ontem”, no qual passa a ser reestruturado e ajustado à sua realidade atual, assumindo novas designações. Apesar das mudanças, esses jogos preservam a sua essência educativa e cultural, consentindo à criança uma compreensão mais ampla do mundo e promovendo uma maior interação com o meio. Por esta razão, pode-se afirmar que estas páticas proporcionam um ambiente rico em estímulos, essenciais para o desenvolvimento espontâneo, social e criativo da criança (Silveira & Cunha, 2014). Além disso, promovem oportunidades de interação entre pares, fortalecem a construção de vínculos sociais e promovem o desenvolvimento da linguagem, da memória e de habilidades físicas e motoras, enquanto favorecem o equilíbrio emocional e afetivo (Guedes, s.d.).

Relativamente à escola, esta, enquanto organização educativa, pode e deve desempenhar um papel crucial na preservação e promoção destes valores, principalmente na atual era digital, onde as interações virtuais predominam. Num mundo e numa escola cada vez mais tecnológica, equilibrar o uso dos dispositivos eletrónicos com atividades lúdicas tradicionais contribui para uma aprendizagem mais saudável e integradora. O contexto escolar, ao dinamizar estes jogos, transmitidos de gerações em gerações, sobretudo, entre crianças, torna-se num lugar propício para o desenvolvimento desse conhecimento lúdico, que assegura a preservação, o respeito e a continuidade da herança cultural, além da promoção de uma cultura motora diversificada (Condessa & Fialho, 2009).

Como refere Castro (2009, p.113) “A introdução de brinquedos tradicionais na escola é uma forma de partilhar o património cultural de cada região”. Neste sentido, a integração dos jogos e dos brinquedos tradicionais na escola representa uma abordagem

eficaz e natural na inclusão da família nas atividades lúdicas das crianças e na promoção de uma cultura motora significativa, fundamental para formar indivíduos mais ativos e ligados às suas raízes.

Com a prática destes jogos, estabelece-se um equilíbrio essencial entre a curiosidade, a aprendizagem e o prazer que a criança expressa ao jogar, respondendo à sua necessidade natural do movimento. Estes promovem uma atividade lúdica e global, marcada pela alegria, o afeto e expressão pessoal (Guedes, s.d.)

Características e classificação dos jogos tradicionais

Caraterísticas dos jogos tradicionais

Os jogos tradicionais representam um património cultural de grande importância, cuja transmissão entre gerações ocorre, sobretudo, por via oral (Kishimoto, 2007). São manifestações lúdicas inseridas nas práticas sociais e culturais de uma sociedade, refletindo os costumes e os valores de um determinado período histórico (Bragada, 2002; Guedes, 1991). No entanto, embora preservem elementos da tradição, estes jogos estão em constante transformação, adaptando-se às situações do momento. Esta flexibilidade permite assegurar a continuidade cultural, fortalecendo as interações entre as diferentes gerações e reforçando os laços entre passado e presente. Neste sentido, os jogos tradicionais caraterizam-se pela tradição oral, a preservação, a capacidade de adaptação e a sua universalidade (Kishimoto, 2007).

Contudo, caracterizam-se também por serem atividades lúdicas e espontâneas, realizadas, grande parte das vezes, sem recurso a materiais específicos, o que os torna adaptáveis ao grupo de crianças e permite a sua prática em diversos contextos (Guedes, 1991; Kishimoto, 2007). Posto isto, a sua simplicidade representa uma das suas caraterísticas principais, observando-se na sua estrutura, nas regras e nos materiais que os constituem. Além disso, por fazerem parte da cultura de diversas comunidades, estes jogos apresentam um carácter anónimo, uma vez que não se conhece a origem exata de cada jogo (Kishimoto, 2007).

Guedes (1991) afirma que os jogos tradicionais estabelecem uma ligação profunda entre a criança e a cultura, envolvendo simultaneamente o corpo, o espaço, o tempo e as relações sociais. Enquanto atividades que surgem das motivações internas da criança, estas práticas lúdicas mantêm a sua essência espontânea e imaginativa, permitindo que a criança experimente o mundo à sua maneira. Além disso, estes jogos desempenham um papel fundamental no domínio das relações interpessoais e no desenvolvimento socioemocional das crianças, promovendo a integração social, o respeito pelas regras, a cooperação e o espírito de partilha, proporcionando experiências sociais e aprendizagens significativas (Silveira & Cunha, 2014).

Classificação dos jogos tradicionais

Compreender e classificar os jogos tradicionais permite-nos reconhecer e valorizar o seu contributo no processo educativo, enquanto ferramentas promotoras do desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, estas práticas podem ser classificadas de acordo com diversos critérios, sendo que Condessa e Fialho (2010), sistematizaram estas atividades, agrupando-as em categorias de acordo com as suas principais características, considerando aspetos como a motricidade, o espaço de jogo, a presença de regras, a componente simbólica e rítmica e o uso de materiais.

Com base nesta análise, definiram-se nove categorias de jogos tradicionais (Condessa & Fialho, 2010):

- ⇒ atividades e jogos de motricidade fina;
- ⇒ atividades e jogos de motricidade global;
- ⇒ jogos de regras;
- ⇒ atividades e jogos de simulacro;
- ⇒ jogos e cantigas de roda;
- ⇒ atividades e jogos de/ com lengalengas e/ ou cantigas populares;
- ⇒ atividades e jogos de construção;
- ⇒ jogos de sorte e azar;
- ⇒ outros jogos / atividades.

Atividades e Jogos de Motricidade Fina

Esta categoria diz respeito a brincadeiras e jogos cuja coordenação motora fina é essencial, especialmente no desenvolvimento de habilidades de manipulação, como o lançar, agarrar, bater, equilibrar, receber, (em precisão e distancia), rodopiar ou rolar o objeto, utilizando as mãos e/ou pés. Estas atividades envolvem equilíbrio, postura e controlo corporal, desenvolvendo-se a partir da percepção, da organização e da representação espaço-temporal. Isto, contribui significativamente no desenvolvimento da lateralização e no controlo dos movimentos manipulativos, os quais dependem das características dos materiais usados, como o seu tamanho, peso, cor e a forma (Condessa & Fialho, 2010).

Jogos como a “Batata Quente”, o “jogo das Latas”, do “Bilro”, do “Berlinde”, dos “Saquinhos”, da “Malha”, entre outros, são exemplos de práticas lúdicas que se integram nesta classificação apresentada por Condessa e Fialho (2010).

Atividades e Jogos de Motricidade Global

Condessa e Fialho (2010) afirmam que as presentes atividades têm como principal foco a coordenação motora geral, com ênfase nas habilidades de equilíbrio e de locomoção no solo, como rodar, correr e saltar com um ou dois pés, alternados ou simultâneos. São também trabalhadas ações motoras que contribuem para o aperfeiçoamento das capacidades gerais, como força, velocidade e resistência. Frequentemente, estes movimentos de deslocamento no espaço encontram-se associados a movimentos segmentares mais complexos e globalmente bem coordenados, como rodar uma corda.

Através destas atividades lúdicas, desde os movimentos mais simples e espontâneos até aos mais estruturados, as crianças experienciam inúmeras situações motoras que lhes possibilitam um desenvolvimento multidimensional. Os jogos de perseguição são exemplo de atividades em que há uma integração progressiva de normas sociais e uma adaptação do comportamento socioemocional. Destacam-se assim, nesta categoria, o jogo da “Macaca”, do “Caracol”, da “Barra”, das “Apanhadas”, das “Escondidas”, jogo de corridas, como o do saco e da tração à corda e os jogos que

envolvam o salto, tais como, “Saltar à corda” e saltar ao “Elástico” (Condessa & Fialho, 2010).

Jogos de Regras

Os jogos tradicionais que se inserem nesta classificação apresentam uma organização mais elaborada quanto ao seu objetivo, às regras que o determinam, à definição do espaço e da disposição das equipas, assim como à formação das equipas.

Estes jogos envolvem movimentos de deslocamento no espaço, que aparecem interligados a capacidades gerais de resistência, força e velocidade adequadas ao jogo definido. Como afirmam Condessa e Fialho (2010), nesta categoria, inserem-se os “jogos de bola”, que se caracterizam por serem brincadeiras mais estruturadas e rigorosas, que imitam o futebol, e que permitem desenvolver a cooperação e a comunicação entre as equipas, respeitando as regras estipuladas. Assim, são os exemplos desses jogos os seguintes: o jogo do “Queimado”, o jogo dos “Quatro Cantos” e o jogo do “STOP”. Contudo, fazem parte desta categoria, jogos que não recorrem ao uso bola como, por exemplo, o jogo da “Barra do Lenço”.

Atividades e Jogos de Simulacro

Para Condessa e Fialho (2010) estas atividades desenvolvem-se a partir da necessidade natural que a criança sente em imaginar, fantasiar e imitar o mundo que a rodeia, especialmente ações do quotidiano que lhe são mais próximas. Situações vividas no ambiente familiar, como o cuidar da casa e dos filhos, assim como atividades profissionais dos pais ou aquelas que ambicionam para o futuro, como brincar às professoras, aos médicos, aos cantores, entre outros, são os temas mais frequentes representados e que acabam por refletir as suas experiências diárias. Para além destas vivências, a criança pode ainda representar atividades ligadas às festividades ou até mesmo às cerimónias religiosas. Normalmente, aquilo que a criança imita está diretamente relacionado com o que observou no seu dia a dia. Nesta fase, o principal foco é que a criança consiga desenvolver o seu gosto pela imaginação (Condessa & Fialho, 2010).

Jogos e Cantigas de Roda

Nestas atividades, os praticantes formam uma roda, dão as mãos e cantam, utilizando o ritmo da canção para guiar os movimentos. Esta é uma das características principais nos jogos e cantigas de roda, uma vez que possibilita que todos se vejam mutuamente ao longo do próprio jogo. Durante as atividades, as crianças podem realizar passos, batimentos com diferentes partes do corpo, destacando-se as mãos e os pés, e exprimir através de gestos e mímica, para acompanharem a música. Desta forma, conseguem sincronizar os movimentos com o ritmo, demonstrando sensibilidade à pulsação, à velocidade e às pausas da música que cantam (Condessa & Fialho, 2010; Guedes, 1991).

Os jogos e cantigas de roda desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil, pois promovem as primeiras noções de ritmo e desenvolvem a construção de uma consciência coletiva. Além disso, através dos vários movimentos realizados nestas atividades, a criança explora e desenvolve deslocamentos básicos e a percepção de diferentes evoluções no espaço (Condessa & Fialho, 2010).

Sob essa ótica, Guedes (1991) afirma que “os jogos cantados e as danças de roda, com ou sem mímica, são jogos de ritmo. Neles, o gesto e o ritmo estão intimamente associados, podendo representar a primeira forma de movimento rítmico. São jogos simples, perfeitamente adaptados à criança”.

Estes jogos dão ainda possibilidade de a criança associar conscientemente a música à dança durante o jogo, familiarizando-se com elementos musicais de forma espontânea e livre de preconceitos (Condessa & Fialho, 2010).

Estas práticas desenvolvem a comunicação entres as crianças, constituindo, por isso, uma atividade verdadeiramente socializante (Guedes, 1991). Segundo Condessa e Fialho (2010) espera-se que as crianças explorem as suas aptidões pessoais, enfrentando o risco e superando receios, desenvolvam a concentração, a criatividade, o espírito de entreajuda na relação com os outros e a socialização. Alguns exemplos destas páticas, são por exemplo o jogo “Fitinha Azul”, a “Machadinha”, “No Alto Daquela Serra e o jogo “Senhora Dona Maria”.

Atividades e Jogos de/ com Lengalengas e/ ou Cantigas Populares

De acordo Condessa e Fialho (2010) este conjunto de atividades lúdicas caracteriza-se por associar gestos a rimas, lengalengas ou cantigas, de origem popular e regional.

A partir dos gestos e dos movimentos que acompanham a situação do jogo, a criança recorre ao seu esquema corporal para desenvolver uma consciência progressiva sobre a posição e o funcionamento do seu corpo dentro do tempo e do espaço da brincadeira. Através deste processo, a criança constrói, corrige e aperfeiçoa o seu esquema corporal, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora e dos reflexos. Ademais, essas situações de jogo permitem que a criança explore e expresse a sua identidade corporal e pessoal, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva da sua própria expressão individual.

Nesta categoria, tal como referido por Condessa e Fialho (2010) integram-se os seguintes jogos tradicionais: “Um, dois, três, Macaquinho do Chinês!”, “Mamã, dá Licença?”, “Bom Barqueiro”, “Jogo do Lencinho”, “Jogo da Cabra Cega”, “Jogo do Anel”, Saltar à Corda e Jogo do Elástico.

Atividades e Jogos de Construção

As atividades e jogos de construção consistem na criação de brinquedos, muitas vezes confeccionados a partir de materiais simples e acessíveis, como canas, pedras, madeira, paus, papel, trapos, restos de tecido, botões, etc., que dão origem a brinquedos tradicionais, como bolas e bonecas de trapo, carrinhos de rolamentos, moinhos de vento, entre outros. Segundo Kishimoto (2007) estes tipos de jogos e construções, são de extrema importância, pois proporcionam uma rica experiência sensorial, permitindo à criança desenvolver a sua destreza manual, através do saber-fazer, enquanto estimula a sua criatividade e imaginação, recorrendo à reutilização e transformação dos materiais disponíveis (Condessa & Fialho, 2010).

Ao construir, transformar e destruir, a criança manifesta o seu imaginário, tornando visível as suas ideias e fantasias enquanto manipula objetos (Kishimoto, 2007).

Jogos de Sorte e Azar

Nesta categoria, fazem parte jogos que não dependem da habilidade de quem os pratica, uma vez que o resultado é fruto do acaso. Não existe pontuação nem aplicação de penalidades, sendo comum a utilização de lengalengas como forma de escolher quem inicia o jogo. Esta abordagem permite desenvolver a atenção, a memória, assim como a aceitação e o respeito pela ordem definida pela “sorte”. Deste tipo de jogos destacam-se, por exemplo, o “Jogo da Piorra”, o “Jogo das Moedas” e o “Quantos Queres?” (Condessa & Fialho, 2010).

Outros Jogos / Atividades

Nesta última classificação incluem-se todos os jogos e brincadeiras tradicionais que não se inserem nas categorias anteriores. Entre eles, destacam-se atividades lúdicas que se interligam com o mundo dos animais, cujas designações estão associadas diretamente a ligação. Estes jogos demonstram a forte proximidade afetiva das crianças relativamente aos animais, especialmente aos de estimação, revelando a importância dessa conexão no universo simbólico e imaginário. São assim exemplo desses jogos, o jogo do “Rabo de gato”, “Cama de gato”, “Jogo do Galo” e a “Corrida de Rãs” (Condessa & Fialho, 2010).

Educação Física

Jogos tradicionais na Educação Física

Apesar dos jogos tradicionais não estarem explicitamente representados como sendo uma área específica nos documentos orientadores, nomeadamente, nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 1.º CEB, estes assumem um papel pedagógico de grande importância no desenvolvimento integral da criança. Para além disso, estas práticas lúdicas promovem competências motoras que integram os diferentes blocos que constituem as Aprendizagens Essenciais sendo evidente nas Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos (Ministério da Educação, 2018). Entre estas competências, destacam-se o equilíbrio, o lançamento em precisão a alvos fixos e móveis, os deslocamentos com mudanças de direção e com apoios variados, os saltos de e para alturas e distâncias variadas, a perceção espacial, a agilidade, o

controle do corpo e a coordenação. Exemplos como o “Jogo da Macaca”, “Jogo da Corrida de Sacos”, “Jogo da Malha”, entre outros, demonstram claramente estas capacidades (Campos et al., 2024).

O seu envolvimento no contexto escolar é algo recomendado, mostrando-se eficaz tanto em atividades orientadas quanto em momentos livres, especialmente, no recreio. Estas atividades proporcionam às crianças vivências dinâmicas e diversificadas que assegurem uma abordagem inclusiva e ativa. Além disso, as situações de jogo na Educação Física são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois incentivam a interação social e a colaboração entre as crianças. Assim, os jogos tradicionais favorecem o envolvimento de todos, contribuindo para a construção de aprendizagens relevantes, tanto a nível motor como nas restantes dimensões, cognitiva, social e afetiva (Campos et al., 2024).

Segundo Agramonte (2011), na área da Educação Física, os jogos tradicionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de capacidades físicas, como, a resistência e velocidade através de jogos de perseguição e corrida, capacidades coordenativas e de perceção em jogos de lançamentos, e a motricidade fina através de jogos de precisão. Além do seu aperfeiçoamento motor, a prática e conhecimento dos jogos tradicionais dão oportunidade à criança de conhecer e valorizar brincadeiras de gerações anteriores, fortalecendo o respeito pelas tradições e raízes culturais, assim como pela sua própria identidade.

A inclusão destas práticas lúdicas na Educação Física promove, assim, uma abordagem pedagógica mais holística, onde o corpo, a mente e as emoções se interligam nas experiências educativas. Segundo Neto (2020) “o corpo está esquecido. Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica do processo educativo” (p. 25).

Para além disso, os jogos tradicionais apresentam um elevado potencial interdisciplinar, funcionando como uma ponte de cooperação entre a Educação Física e as outras áreas disciplinares. Ao jogar a criança é estimulada a explorar diversos conteúdos de outras áreas curriculares específicas, como por exemplo de Matemática, através de contagens e do cálculo mental; de Português, desenvolvendo habilidades de comunicação, expressão oral e de gramática, como classificar as palavras quanto ao

número de sílabas; e de Estudo do Meio, através dos valores, da tradição e da identidade cultural, aprendendo a desenhar mapas e itinerários simples e localizar elementos naturais e humanos na paisagem local, entre outras (Campos et al., 2024; Direção-Geral da Educação, s.d.).

Assim como Alves e Bianchin (2010) referem, um programa que estimula a atividade física através dos jogos tradicionais gera uma motivação intrínseca, capaz de alcançar níveis de desempenho psicomotor dificilmente atingidos por métodos convencionais. Por esta razão, torna-se fundamental adotar uma abordagem lúdica e ativa, especialmente no 1.º CEB, que garanta a aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais de forma natural e envolvente. Deste modo, os jogos tradicionais, como salientam Lopes et al. (2022) facilitam a construção do conhecimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se assim como uma ferramenta pedagógica indispensável no desenvolvimento integral da criança.

Assim, a Educação Física assume um papel central na promoção de diversas aprendizagens, interligando-se com as diferentes áreas curriculares. Os jogos tradicionais, além de se caracterizarem como uma forte componente física e motora, representam recursos pedagógicos importantes, podendo ser utilizados pelos professores de Educação Física como uma estratégia para reforçar e consolidar os conteúdos abordados de outras áreas disciplinares. A sua riqueza cultural e versatilidade tornam-nos instrumentos valiosos numa abordagem interdisciplinar. Assim, o jogo deixa de ser uma ferramenta exclusiva do professor de Educação Física e passa a ser um instrumento acessível a todos os agentes educativos, que podem integrá-lo no processo de ensino de forma significativa e inovadora, distante dos formatos convencionais (Campos et al., 2024).

Tal como Neto (2024, p. 14) “quando os processos de ensino e aprendizagem são realizados de forma ativa através de jogos e brincadeiras, permitem assegurar o máximo assimilação de conhecimentos e competências pessoais e de grupo, mais amplas, dinâmicas, flexíveis, criativas e adaptáveis”.

Estudos Empíricos

Nesta secção apresentarei algumas investigações sobre a prática e impacto dos jogos tradicionais na mudança do comportamento lúdico-motor e social das crianças.

O estudo “Os jogos tradicionais no contexto escolar: um estudo de intervenção com crianças no 1.º CEB desenvolvido por Marta Isabel Santos Araújo, na ESE-IPVC, em Maio de 2016, para o grau de obtenção de mestre, decorreu numa turma do 1.º CEB, com um grupo de vinte e três participantes de idades compreendidas entre os oito e os nove anos, muitos deles já perto de completar dez anos. A autora teve como objetivos: conhecer a conceção dos jogos tradicionais, desenvolver o gosto pela prática de jogos tradicionais, quer coletivos quer individuais, fomentar o interesse pelo conhecimento e enriquecimento léxico sobre jogos motores, e demonstrar a importância dos jogos tradicionais no âmbito do ensino da Expressão Física e Motora.

Araújo (2016) optou por uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva/comparativa, utilizando como instrumentos de recolha de dados dois questionários: o primeiro aplicado antes da implementação dos jogos nas sessões de Educação Físico-Motora, com a finalidade de compreender a conceção das crianças sobre o conceito de “jogo tradicional”; e o segundo aplicado após as sessões, de modo a verificar se as crianças alteraram as suas práticas lúdicas durante o recreio escolar após a intervenção. Após a recolha de dados, a autora concluiu que a implementação dos jogos tradicionais nas sessões de Educação Físico-Motora teve um impacto positivo no comportamento e nas práticas lúdicas dos alunos. Os intervenientes compreenderam a importância e a origem cultural dos jogos tradicionais, demonstrando um maior interesse e entusiasmo, o que se refletiu na prática frequente de grande parte dos jogos, tanto no recreio como fora da escola (Araújo, 2016).

Relativamente ao estudo “Jogos tradicionais: uma perspetiva didática construtivista de conhecimento e aprendizagem” concretizado por Cristina Isabel Fernandes de Sousa, na ESE-IPVC, em junho de 2016, para a obtenção do grau de mestre, a autora compreendeu de que forma os Jogos Tradicionais influenciam a vida das crianças. Desta forma, definiu como problema central a seguinte questão: Que papel é que os Jogos Tradicionais desempenham na vida de um grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Neste âmbito, foram ainda formuladas algumas questões orientadoras

que ajudaram na delineação do estudo: Qual a perceção da criança sobre Jogos Tradicionais? Que relação têm as crianças com este tipo de jogos? Que avaliação se pode fazer da sua importância para o grupo?

Este estudo incidiu sobre uma turma composta por vinte e dois alunos, tendo Sousa (2016) adotado uma metodologia de cariz qualitativo, de carácter exploratório, inserida no paradigma interpretativo. Para a recolha de dados, foram selecionados diversos métodos e instrumentos, nomeadamente, um inquérito por questionário, a análise de documentos dos participantes e a observação.

Finalizada a recolha de dados, Sousa (2016) constatou que os jogos tradicionais desempenham um papel crucial na vida das crianças do 1.º CEB, representando um recurso valioso no ambiente escolar. Para além do seu valor lúdico, estes jogos revelaram-se um meio de socialização, ligação intergeracional e crescimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Apesar do grupo, inicialmente, revelar pouco conhecimento relativamente ao conceito de jogos tradicionais, este conhecimento foi evoluindo ao longo do estudo, resultado de uma abordagem construtivista que valorizou o saber prévio, a partilha familiar e a prática desses jogos. Os participantes demonstraram um maior envolvimento e interesse face a estes jogos, cuja dinamização fortaleceu as relações entre pares, despertou curiosidade e participação ativa por parte de outras crianças fora do grupo estudado, evidenciando o seu potencial de expansão natural no contexto escolar.

Em 2021, o estudo “Jogos Tradicionais como promotores de Sociabilidade em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico” elaborado por Susana Maria Gonçalves Elias, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, para a obtenção do grau de mestre, centralizou-se na análise do impacto dos jogos tradicionais na vida das crianças e de como promovem a sociabilidade entre elas. Este estudo procurou ainda compreender se os jogos tradicionais fazem parte da vida das crianças e de que forma chegaram até às mesmas.

A investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos distintos: uma instituição de Ensino Pré-Escolar, com um grupo de vinte e uma crianças entre os três e os quatro anos, e uma escola do 1.º CEB, com um grupo constituído por vinte e quatro alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. A autora definiu como ponto de

partida a seguinte questão: “De que forma é que os jogos infantis de tradição/jogos tradicionais são importantes nas relações de sociabilidade?” A partir desta questão, Elias (2021) estabeleceu os seguintes objetivos: analisar o impacto dos jogos tradicionais na vida das crianças; perceber quais os jogos que as crianças gostaram mais de praticar; identificar quais os jogos que as crianças já conheciam e onde os aprenderam, fazendo assim ligação a um dos aspetos mais importantes dos jogos tradicionais, a passagem deste conhecimento de geração em geração; entender quais os problemas que surgiram durante a prática de determinados jogos, complicando assim a prática dos mesmos; e analisar o comportamento que as crianças têm umas com as outras ao serem confrontadas com a competição saudável com outras crianças, verificando assim os problemas que as mesmas crianças podem ter no que diz respeito ao convívio em sociedade.

Elias (2021) optou por uma metodologia qualitativa, utilizando como método e instrumento de recolha de dados a Observação- Participante, através de observações diretas e indiretas das crianças/alunos ao longo da implementação das atividades. Para além disso, foram aplicados questionários às crianças/alunos, entrevistas dirigidas às docentes e efetuados registos. Após a análise da recolha de dados, a autora conclui que os jogos tradicionais representam um papel fundamental no contexto educativo, sendo reconhecidos pelas docentes como estratégias pedagógicas cruciais na promoção da sociabilidade, da aprendizagem e no fortalecimento das relações interpessoais. A sua implementação demonstrou agrado por parte das crianças, despertando o seu interesse e contribuído, em simultâneo, para a preservação de tradições nas gerações atuais e futuras.

No estudo elaborado por Ana Lúcia Alves Pereira “Os Jogos Tradicionais Portugueses em contexto de Jardim de Infância: Contributos para o desenvolvimento holístico das crianças”, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, em 2024, para o grau de obtenção de mestre, a autora teve como objetivos conhecer e caracterizar os jogos tradicionais portugueses para a infância e analisar os contributos dos jogos tradicionais para o desenvolvimento holístico das crianças.

Pereira (2024) optou por uma metodologia qualitativa, tendo utilizado como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação direta participante e não

participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas à equipa educativa e aos técnicos das atividades pedagógicas e extracurriculares do pré-escolar. Como instrumentos foram usadas notas de campo e as reflexões semanais elaborado por Pereira (2024).

As entrevistas tiveram como intuito perceber qual a perspetiva de cada entrevistado face aos jogos tradicionais no contexto de jardim de infância e o seu contributo para o desenvolvimento holístico das crianças.

Concluída a fase de recolha de dados, Pereira (2024) constatou que a prática dos jogos tradicionais portugueses contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente ao nível do desenvolvimento cognitivo, da comunicação oral, das habilidades manipulativas, da resolução de problemas e da estruturação da linguagem.

Por fim, o estudo “Prática dos Jogos Tradicionais Portugueses no 1.º Ciclo do Ensino” realizado pelos autores Gonçalo Dias, Rui Mendes, Filipe Clemente e Fernando Martins e publicado em 2013 na revista científica “Exedra”, teve como principal objetivo analisar a prática e a valorização dos jogos tradicionais portugueses no contexto do 1.º CEB, bem como compreender as perceções dos professores sobre a sua importância no desenvolvimento global das crianças.

Dias et al. (2013) adotaram uma metodologia quantitativa de carácter descritivo, baseada na aplicação de um questionário estruturado a uma amostra de 120 professores do 1.º ciclo, provenientes de diversas regiões de Portugal. Embora a amostra se centre nos docentes os resultados refletem indiretamente a prática observada entre as crianças, o que constitui um contributo importante para a compreensão das dinâmicas lúdicas no contexto escolar. Através do instrumento de recolha de dados foi possível identificar quais os jogos tradicionais mais praticados pelas crianças, os contextos em que são utilizados e as finalidades pedagógicas que lhes são atribuídas, tendo-se verificado, após a análise de dados, que os jogos tradicionais mais referidos pelos docentes foram a “amarelinha”, a “cabra-cega”, o “jogo da corda”, a “roda” e o “jogo do lenço”, maioritariamente praticados em contextos informais, como os recreios e as festas escolares, sendo menos frequente a sua integração sistemática nas aulas de Educação Física. No entanto, os docentes reconheceram amplamente os benefícios psicomotores e sociais associados à prática destes jogos, salientando a sua contribuição para o

desenvolvimento da coordenação, equilíbrio e agilidade, bem como para a promoção da cooperação, respeito mútuo e integração social. Por fim, Dias et al. (2013) salientam ainda a importância dos jogos tradicionais como elementos de identidade cultural e património imaterial, cuja preservação e valorização são essenciais num contexto educativo moderno. De forma geral, as conclusões obtidas através desta investigação demonstram que os jogos tradicionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento motor da criança, caracterizando-se como um meio privilegiado de atividade física e um importante instrumento na promoção de estilos de vida mais ativos.

Metodologia de Investigação

Neste subcapítulo serão apresentadas as abordagens metodológicas utilizadas para a realização do presente estudo de investigação, bem como os participantes envolvidos. Num primeiro momento, são descritas e justificadas essas escolhas de forma fundamentada. Seguidamente, são apresentados os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados, assim como o tratamento de dados. Por fim, são descritas as fases de estudo e a respetiva calendarização.

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais abrangente, centrado no enriquecimento dos espaços de recreio, que visou a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados no recreio escolar, entre os quais a caixa dos jogos tradicionais, promovendo a cultura lúdica das crianças.

Opções Metodológicas

Investigar parte de uma experiência complexa e exigente que requer disciplina no pensamento e na ação, além de uma constante reflexão crítica para aprofundar a compreensão de um determinado aspeto da realidade. A investigação exige um equilíbrio entre a aplicação de normas metodológicas, que estruturam e tornam o trabalho do investigador mais sistemático e rigoroso, e a criatividade para formular questões e procurar respostas significativas (Fortin, 2009; Vilelas, 2020).

Para além disso, a investigação surge de problemas concretos e procura soluções com impacto real, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática. É a partir dessa conexão que adquire o seu valor, uma vez que produz conhecimento e contribui para a melhoria da prática educativa e social, respondendo às necessidades do mundo atual (Vilelas, 2020).

Neste contexto, o presente estudo privilegia uma abordagem predominantemente quantitativa, de cariz descritivo e comparativo, que visou explorar o conhecimento e a vivência prática das crianças do 1.º CEB no âmbito dos jogos tradicionais, bem como analisar de que forma as aulas de Educação Física, focalizadas nos jogos tradicionais, contribuem para a mudança do comportamento lúdico-motor e social das crianças durante o período de recreio escolar.

Mediante isto, Richardson (1999) e Matos e Pocinho (2022) referem que uma investigação quantitativa é caracterizada pelo uso de métodos que envolvem a quantificação na recolha e análise de dados, recorrendo a técnicas estatísticas que podem variar em grau de complexidade. Esta abordagem permite testar teorias e hipóteses, além de compreender as relações entre variáveis mensuráveis, assegurando a precisão e o rigor na análise e interpretação dos dados numéricos obtidos (Creswell & Creswell, 2017; Richardson, 1999). O seu principal objetivo é medir a frequência com que um determinado fenómeno ocorre, através de procedimentos previamente definidos e de instrumentos estruturados, como questionários, grelhas de observação, escalas de atitudes, registos de desempenhos e dados de censos (Rios, 2021).

A observação é também um instrumento de recolha de dados, podendo assumir vários tipos: participante, não-participante, individual, sistemática, entre outras (Marconi & Lakatos, 2021).

Caraterização da amostra

Neste estudo participaram 14 alunos de uma turma mista do 1.º e 2.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos ($7,1 \pm 1,04$), sendo 6 do sexo masculino (42,9%) e 8 do sexo feminino (57,1%), matriculados numa escola pública do concelho de Viana do Castelo.

No decorrer deste estudo, adotaram-se medidas específicas para assegurar o cumprimento dos princípios éticos inerentes à investigação. Assim sendo, foram solicitados o consentimento dos encarregados de educação e o assentimento dos alunos para a participação na presente investigação (Anexo 1), garantindo total confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados foi realizado em duas fases complementares, durante as quais foram aplicados dois inquéritos por questionário com o intuito de identificar os jogos tradicionais conhecidos pelas crianças, compreender as suas perceções e experiências em relação à prática desses jogos antes e após a sua dinamização nas aulas de Educação Física, além de analisar as suas opiniões sobre os jogos tradicionais e a sua integração nos momentos de recreio escolar.

Inquérito por Questionário

De acordo com Creswell e Creswell (2017), uma pesquisa que utilize o método de inquérito tem como objetivo fornecer uma descrição quantitativa das tendências, opiniões ou atitudes de uma população, através da análise de uma amostra representativa. Esta abordagem engloba estudos longitudinais e transversais que recorrem à aplicação de questionários como instrumentos de recolha de dados, a fim de aplicar os resultados obtidos da amostra à população em geral.

Um questionário é assim, um instrumento de recolha de dados que se caracteriza por conter um conjunto estruturado de questões claras e objetivas, geralmente aplicadas por escrito. As perguntas são formuladas com precisão e operacionalizadas com indicadores específicos, garantindo maior rigor na análise dos dados. O anonimato dos participantes é mantido, o que contribui para respostas mais autênticas (Richardson, 1999; Rios, 2021).

Neste sentido, para determinar a perspetiva das crianças sobre os jogos tradicionais antes e depois da sua dinamização nas aulas de Educação Física, foi aplicado o questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” (Anexo 2) adaptado de Pereira (2016).

O questionário encontra-se organizado em três partes distintas, em que cada uma é dedicada a um assunto específico. Deste modo, este inicia-se com questões sobre as preferências dos participantes relativamente aos espaços exteriores e do recreio escolar. De seguida, exploram-se as preferências das práticas e brincadeiras que consideram mais atrativas. São igualmente abordados aspetos relacionados com a interação entre pares, com o propósito de identificar se os alunos costumam brincar sozinhos e se preferem brincar na companhia de mais amigos. Por fim, são explorados aspetos relacionados com os jogos tradicionais, investigando o interesse e a prática dessas atividades no contexto escolar, nomeadamente, sobre os jogos que conheciam, quais haviam jogado, os que gostariam de aprender, quem os ensinou e onde os costumam praticar.

O objetivo do questionário consistiu em identificar as preferências dos participantes em relação às brincadeiras e jogos, como os que gostariam de realizar e os que costumavam praticar anteriormente, para que esses dados fossem considerados

durante o período de intervenção, especialmente no que diz respeito à organização dos materiais e das atividades relacionadas com os jogos tradicionais.

Este foi elaborado em formato papel, tendo sido distribuído pelos alunos durante um momento letivo. Inicialmente, as questões foram lidas em voz alta para toda a turma, com o objetivo de assegurar que todos os participantes compreendessem o conteúdo de forma clara e que tivessem um primeiro contacto com as perguntas.

Após isso, os alunos do 1.º ano receberam uma explicação e um acompanhamento mais individualizado, com as perguntas lidas novamente para cada um, uma vez que necessitavam de um maior apoio na compreensão dos enunciados. Por esta razão, foi necessário reler várias vezes algumas questões, para garantir que os alunos respondessem com maior clareza e confiança. Relativamente aos participantes do 2.º ano, apenas foram relidas algumas questões que suscitaram dúvidas, permitindo uma aplicação mais fluida do questionário.

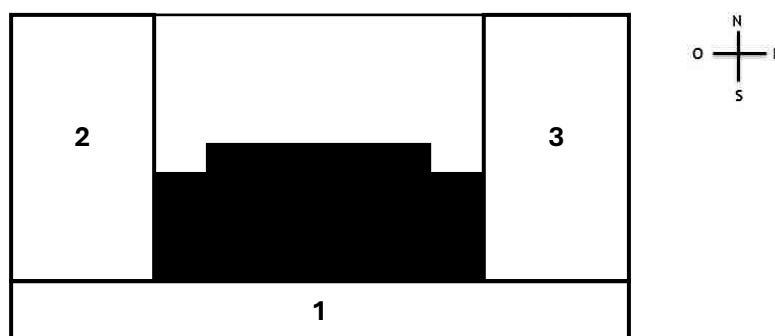
Posteriormente, para a observação e descrição do comportamento lúdico motor e social utilizamos uma escala de observação baseada em Conceição (2014), Matos (2012), Neto (1985), Pontes (2011) e Silva (2025).

As categorias comportamentais desta escala, Escala de Observação do Comportamento Lúdico-Motor e social, foram adaptadas às necessidades do presente estudo.

Quanto à observação da dimensão do movimento, estabeleceram-se as seguintes categorias:

Envolvimento Físico - Local ocupado nos espaços do recreio

Exemplo: Os espaços 1, 2, 3 e 4.



Atividade motora- desempenhos motores manifestados pela criança de forma moderada ou intensiva e envolvendo uma atividade simbólica ou de jogo de regras. Exemplos: joga à bola, joga ao macaquinho chinês, anda de triciclo, joga ao bowling, etc.

Movimentos locomotores- sendo aqueles que implicam mudanças de posição e localização do corpo. Exemplos: correr, andar, subir, descer, escorregar, parar, pedalar, saltar, transpor.

Movimentos posturais- sendo aqueles que implicam alteração postural, sem necessidade de deslocamento espacial. Exemplos: equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, de pé, baloiçar, baixar-se, cair.

Movimentos manipulativos- sendo aqueles que implicam a manipulação ou controlo de objetos. Exemplos: levantar, empurrar, arrastar, atirar, puxar, prender, agarrar, sustentar, pontapear, driblar, trepar, tocar.

Relativamente às formas de organização:

Isolada- a criança encontra-se sozinha durante as suas explorações.

Em grupo- a criança realiza as suas explorações com a companhia de outras crianças.

Relativamente ao tipo de atividade:

Jogos Simbólicos – Estimulam a imaginação e a criatividade da criança envolvendo-a no mundo do faz-de-conta. Exemplo: As crianças brincam aos bombeiros, aos pais e às mães, cabeleireiros, casinhas e polícias e ladrões.

Jogos Tradicionais - São jogos lúdicos que representam heranças culturais valiosas, transmitidas de geração em geração, enraizadas na história e vivência de um povo. São praticados por todas as classes sociais que mantêm viva a memória coletiva e os laços entre gerações. Exemplos incluem jogos rítmicos, jogos de perseguição e saltar à corda. Exemplo: As crianças brincam aos jogos rítmicos, escondidas, saltam à corda.

Jogos de Mesa – São atividades lúdicas realizadas, geralmente, na posição sentada ou ajoelhada, envolvendo pouca movimentação corporal por parte das crianças, não exigindo o uso da motricidade grossa. Exemplo de alguns jogos: As crianças jogam às cartas, às damas, e fazem puzzles.

Jogos de perseguição e luta – São jogos dinâmicos e físicos que envolvem a interação entre crianças através de ações como correr, fugir, agarrar, empurrar ou tentar desequilibrar o adversário. Nos jogos de perseguição, uma ou mais crianças tentam alcançar outros jogadores, que por sua vez, recorrem a estratégias para escapar e evitar o toque. Estes jogos envolvem normalmente corridas, agilidade, estratégia e reflexos rápidos. Exemplos: jogo da apanhada e jogo do gato e do rato. Os jogos de lutas manifestam-se por comportamentos vigorosos como lutar, chutar, deitar no chão e cair. Nestes jogos, as crianças agarram-se umas às outras, medem forças entre si, aprendem a controlar o corpo, exploram o contacto físico de forma segura e respeitosa, e desenvolvem noções de ataque e defesa. Exemplo: lutas de equilíbrio. Estes jogos promovem o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, promovendo a interação social, o trabalho em equipa, o respeito pelas regras e pelos colegas e o estímulo à competitividade saudável.

Jogos de oposição e decisão - As crianças competem diretamente umas contra as outras, assumindo papéis distintos e opostos, como, por exemplo ser atacantes ou defesas. Este tipo de jogos exige que as crianças tomem decisões rápidas em resposta às ações dos adversários, promovendo o raciocínio estratégico, a observação e a capacidade de resposta imediata. Exemplo: jogo “futebol humano”.

Jogos de objetos/construção – Jogos que envolvem a manipulação e exploração de objetos e materiais, permitindo à criança experimentar, combinar, construir, empilhar e encaixar estruturas. Estes jogos promovem o desenvolvimento de importantes competências fundamentais, como a motricidade fina: destreza manual e o controlo dos músculos da mão e dos dedos, a perceção espacial e o pensamento lógico. Além disso, estimulam a criatividade, a experimentação e a resolução de problemas. Exemplo: As crianças utilizam elementos naturais para construir pequenas estruturas (casas) e montam puzzles.

Jogos de precisão – São jogos lúdicos que envolvem a manipulação de diversos materiais, naturais, didáticos ou tradicionais. O principal objetivo destes jogos é desenvolver a destreza, a precisão, as habilidades de coordenação, o controlo motor e concentração das crianças, ao desafiá-las a lançar diferentes objetos em direção a alvos específicos, como cestos, balizas, entre outros. Exemplo: As crianças lançam, por

exemplo, bolas de diferentes dimensões, argolas, arcos ou materiais naturais para cestos, balizas ou outros alvos.

Jogos sociais – São situações de interação social em que todas as crianças criam uma expectativa comum de que têm de obedecer às regras previamente estabelecidas, podendo estas ser simples ou mais complexas. Estes jogos envolvem a cooperação, o respeito mútuo e a comunicação, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a capacidade de trabalhar em grupo. Exemplo: Dança das cadeiras.

Atividade Variada:

- **Dançar** – É uma forma de expressão artística que utiliza o movimento do corpo para transmitir sentimentos e ideias. Pode ser ou não acompanhada pela música, permitindo que as emoções das crianças se manifestem através do movimento. Exemplo: as crianças improvisam coreografias, utilizando movimentos corporais.
- **Passear** - Caminhar ou deslocar-se de forma tranquila e descontraída, pelo prazer de andar e de estar em movimento. Exemplo: as crianças andam em volta do edifício.

Sem Atividade: Quando a criança não está envolvida em nenhuma das atividades descritas anteriormente. Exemplo: a criança está simplesmente a caminhar pelo recreio a olhar para os colegas a brincar.

Relativamente ao comportamento social:

Ajuda- a criança ajuda outra criança, na realização de um movimento. Exemplo: ajuda o colega a subir para o baloiço.

Espera- período em que a criança aguarda pela sua vez, para um jogo ou aparelho. Exemplo: aguarda pelo baloiço, aguarda pela sua vez no bowling, aguarda pela sua vez para driblar com a bola de basquete, etc.

Contemplanção- período em que a criança, parada, contempla os colegas durante as suas brincadeiras.

Interação Verbal- período em que a criança entra em comunicação com uma ou mais crianças. Exemplo: num jogo de regras, numa brincadeira a pares, etc.

Desta forma, foram realizadas duas observações não participantes, em que o observador não interage com o grupo, mantendo uma postura de distanciamento para não influenciar o ambiente nem as ações observadas, assegurando, assim, que os dados coletados reflitam, com maior fidelidade, o comportamento natural dos participantes (Santos, 1994).

Os dois momentos de observação ocorreram durante o recreio, com recurso a registos audiovisuais e notas de campo, para identificar e descrever os comportamentos motores e sociais das crianças antes e após a dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, permitindo a comparação dos comportamentos registados antes e depois da referida dinamização.

As notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são caracterizadas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). Neste sentido, as notas de campo foram registadas em formato de papel, desempenhando um papel importante na compreensão de momentos específicos observados durante o período de recreio. Estes registos incluíram descrições de interações verbais, reações e comportamentos dos participantes, além da identificação dos locais onde estes preferencialmente brincavam.

Os registos audiovisuais foram analisados com base na técnica da “criança focal” (Altmann, 1974; Amorim et al., 2018; Cordazzo et al., 2008; Perry et al., 2021), que consiste na observação individual e sistemática de cada criança durante um período previamente definido.

Em ambos os momentos de observação, os alunos foram observados durante quatro períodos distintos, sendo que, em cada período, cada participante foi observado 32 segundos, totalizando, no final dos quatro períodos, 2 minutos e 8 segundos de observação por participante.

Numa primeira fase, os intervenientes foram posicionados num espaço de recreio com as condições que tinham até ao momento, utilizando coletes para os distinguir dos restantes alunos. Posteriormente, na segunda fase, foram realizados os mesmos procedimentos, no entanto, com os espaços equipados de forma diferente, nomeadamente com a disponibilização de materiais utilizados para a prática de jogos tradicionais.

O comportamento dos participantes, durante ambas as fases, foi registrado através de meios audiovisuais num período de 30 minutos para análise em diferido, utilizando dois dispositivos: um iPhone 13, equipado com câmara principal e ultra grande angular de 12 megapixéis, e um Samsung S22 com câmara frontal de 10 megapixéis e câmara principal de 50 megapixéis.

Tratamento dos dados

Na presente investigação, os dados foram organizados de forma a facilitar a sua análise. As respostas abertas do questionário foram sistematizadas em categorias, o que possibilitou agrupar um maior número de informações relacionadas com os diferentes acontecimentos. Os dados recolhidos através das respostas fechadas foram convertidos em percentagens, com o intuito de facilitar a sua compreensão.

A análise dos dados relacionados com o comportamento lúdico-motor e social das crianças antes e após a dinamização dos jogos tradicionais, foi realizada através de registos audiovisuais e pela leitura e interpretação das notas de campo, que foram registadas ao longo de cada observação. Para cada participante, foi quantificado o tempo (em segundos) de envolvimento em todos os comportamentos lúdico-motores e sociais enquadrados nas categorias estabelecidas na escala de observação, sendo esses dados descritos e interpretados posteriormente.

Relativamente ao tratamento estatístico, os dados foram analisados com recurso a indicadores de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão), assim como frequências absolutas e relativas. Para comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças antes e após a implementação dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, foi aplicado um teste *Wilcoxon*, de natureza inferencial adequado aos dados recolhidos. A análise estatística foi realizada com recurso ao software IBM Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 29.

Fases de estudo e calendarização

O presente estudo decorreu entre os meses de fevereiro a outubro de 2025 (Tabela 2).

Tabela 2

Calendarização das Fases de Estudo

Data	Fases do Estudo
fevereiro a março de 2025	- Definição do tema e dos objetivos do estudo; - Pedido de consentimento aos Encarregados de Educação e de assentimento aos participantes; - Aplicação do questionário; - Elaboração da intervenção;
março a junho de 2025	- Observação e recolha dos registos audiovisuais e das notas de campo das crianças no recreio escolar antes da intervenção; - Realização da intervenção; - Observação e recolha dos registos audiovisuais e das notas de campo das crianças no recreio escolar após a intervenção; - Aplicação do questionário; - Revisão da literatura.
julho de 2025	- Análise dos comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças no recreio escolar (antes e após a intervenção);
agosto de 2025	- Organização e tratamento dos dados;
setembro a outubro de 2025	- Redação e conclusão do trabalho escrito.

Descrição da Intervenção

O programa de intervenção (Tabela 3) foi desenvolvido ao longo de seis semanas, totalizando seis aulas, onde foi dinamizado uma vez por semana, no âmbito das aulas de Educação Física, um conjunto de jogos tradicionais. Estes foram selecionados com base nos resultados do primeiro questionário aplicado e alinhados com as aprendizagens essenciais, ou seja, a escolha dos jogos teve em conta a adequação à faixa etária dos participantes, sem comprometer os objetivos específicos do domínio da Educação Física.

Além dos jogos tradicionais conhecidos pelos participantes, foram ainda introduzidos novos jogos, com o propósito de motivar e de estimular a curiosidade e envolvimento dos participantes nestas práticas.

A abordagem a estes jogos tradicionais foi adaptada às necessidades e características da atual geração, tornando-os mais atrativos e participativos. Para isso, foram realizadas algumas alterações nas regras e na dinâmica de alguns jogos, com o intuito de manter o entusiasmo e a participação ativa de todos. Por exemplo, no jogo da Dança das Cadeiras, os jogadores, em vez de serem eliminados como acontece no jogo “original”, passaram a realizar pequenos desafios propostos, regressando de seguida ao jogo. Assim, promoveu-se simultaneamente a inclusão, a interação entre os participantes e evitou-se a frustração associada à eliminação.

O principal objetivo deste programa foi promover a prática dos jogos tradicionais, desenvolvendo as competências motoras dos participantes abrangendo diferentes componentes da área de Educação Física, nomeadamente, os blocos de perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios e o bloco de jogos.

As aulas de Educação Física ocorreram às quartas-feiras, durante o período da tarde das 14h30 às 15h30, à exceção de uma vez que ocorreu à quinta-feira.

Estas eram realizadas no ginásio ou no espaço exterior da instituição de ensino, sempre que as condições meteorológicas o permitiam.

A tabela 3 apresenta a calendarização e os objetivos específicos de cada jogo promovido nas aulas de Educação Física.

Tabela 3

Programa de Intervenção

Semana 1: Jogo da Apanhada e Jogo da Corrente Humana

Duração: Jogo da Apanhada (10 minutos) e Jogo da Corrente (10 minutos)

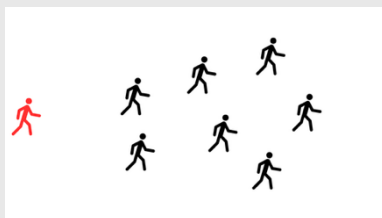
Dia de implementação: 19 de março de 2025

Descrição:

Jogo da Apanhada

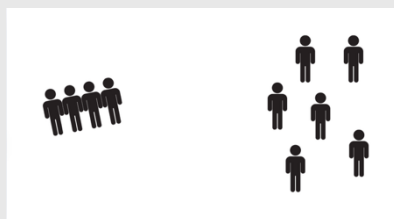
Neste jogo, a P.E. selecionará um aluno para apanhar, enquanto o restante grupo estará disposto pelo espaço definido a fugir desse aluno, que terá um colete a identificá-lo. Sempre que um aluno for apanhado, passará a ser ele a apanhar.

Variante: Por volta dos 5 min. de jogo, a P.E. entregará um colete a mais um jogador, passando a serem dois alunos a apanhar.



Jogo da Corrente Humana

Para iniciar o jogo, a P.E. selecionará um aluno para apanhar. À medida que esse aluno tocar nos seus colegas, estes juntar-se-ão a ele, dando as mãos, formando uma corrente para apanhar os restantes alunos que ainda permanecem em jogo. Contudo, apenas os alunos que se encontram nas pontas podem apanhar os colegas. Caso a corrente “quebre” o jogo recomeça, iniciando novamente o aluno selecionado para apanhar. O jogo termina quando todos os alunos forem apanhados.



Objetivos:

Bloco: Jogos

-Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:
-Deslocamentos em corrida “com fintas” e “mudanças de direção e de velocidade”.

Semana 2: Corrida a Três Pés (desenvolvimento)

Duração: Corrida a Três Pés (15 minutos)

Dia de implementação: 3 de abril de 2025

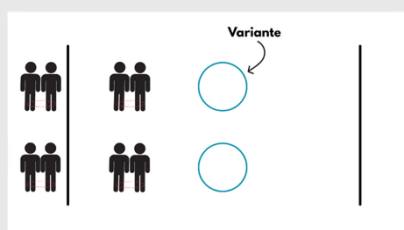
Descrição:

Corrida a Três Pés

Objetivos:

-Praticar jogos infantis, cumprindo as suas

O jogo inicia com a formação de equipas de dois elementos. Em cada par, os elementos serão atados, ligando o pé de um jogador ao pé do outro, de modo a ficarem com “três pés”, para percorrerem o percurso. De seguida, a P.E. organizará os pares em duas filas, para assim, ao sinal de partida, iniciarem o percurso, deslocando-se de uma ponta à outra e vice-versa. Variante: Após 5 minutos do jogo, a P.E. introduzirá um obstáculo (pneus) com o objetivo dos pares o contornarem.



regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos,

designadamente:

- Posições de equilíbrio;
- Deslocamentos em corrida “com fintas” e “mudanças de direção e de velocidade”;
- Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.

Semana 3: Dança das Cadeiras e Jogo da Tração à Corda em Linha

Duração: Dança das Cadeiras (10 minutos) e Jogo da Tração à Corda em Linha (15 minutos)

Dia de implementação: 30 de abril de 2025

Descrição:

Dança das Cadeiras

Este jogo tem como objetivo os alunos correrem à volta das cadeiras ao som da música. O número de cadeiras será sempre inferior ao número de jogadores, de modo que, quando a música parar, todos deverão procurar uma cadeira para se sentar. Quem ficar sem cadeira é eliminado do jogo. Antes de reiniciar a música, uma cadeira é retirada, de forma a garantir que haja sempre uma cadeira a menos relativamente ao número de alunos. Após conhecerem as regras “originais” do jogo, a P.E. introduzirá uma variante. Neste momento, não haverá eliminados, mantendo-se o número de jogadores e o número inferior de cadeiras (10 jogadores e 9 cadeiras, por exemplo), não sendo retirada nenhuma cadeira até ao final do jogo. O aluno que ficar fora da cadeira terá um desafio para realizar, voltando de seguida a participar no jogo. Cada desafio durará em média 7 segundos.

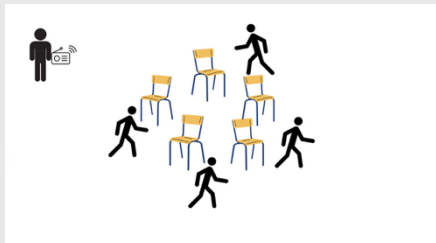
Exemplos de alguns desafios:

- Saltar a pés juntos;
- Realizar deslocamentos laterais;
- Fazer a sustentação da bola, lançando ao ar e executar a receção;

Bloco: Perícias e Manipulações:

- LANÇAR para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e RECEBÊ-LA com as duas mãos acima da cabeça (o mais alto possível) e perto do solo (o mais baixo possível);
- Manter uma bola no ar, de forma controlada, com TOQUES DE RAQUETE, sem ressalto da bola no chão.

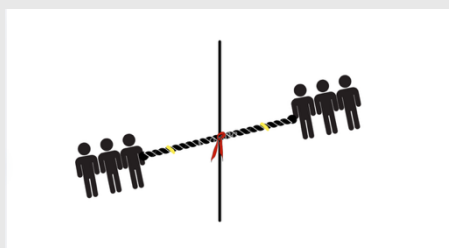
- Driblar a bola;
- **Nota:** o número de cadeiras será também inferior ao número de jogadores, o que vai variar será o jogador que ficar de fora, não sendo retirado mais nenhuma cadeira.



Jogo da Tração à Corda em Linha

Neste jogo, duas equipas, com forças equivalentes posicionam-se em lados opostos de uma corda, segurando-a à mesma distância do lenço que está no centro. Antes de iniciar o jogo, a P.E. organizará os alunos em quatro grupos (G1 joga com G2, o G3 com o G4) para se realizar um mini-torneio. Os grupos que vencerem jogam depois uns contra os outros, e os que perdem também disputam entre si.

No início, a P.E. marcará o meio do espaço, para assim cada equipa ter a noção de que não pode ultrapassar a marca. O objetivo deste jogo é que cada equipa puxe a corda para o seu lado, ganhando aquela que conseguir arrastar a outra, fazendo com que o primeiro elemento da equipa adversária ultrapasse a linha marcada no chão. Perde aquela cujos elementos passarem a linha, caírem ou largarem a corda.



-DRIBLAR com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada;
-DRIBLAR com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada.

Bloco: Jogos

- Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos,

designadamente:

-Deslocamentos em corrida “com fintas” e “mudanças de direção e de velocidade”;
-Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas;

Semana 4: Dança das Cadeiras; Jogo do STOP e Jogo da Tração à Corda em Linha

Duração: Dança das Cadeiras (10 minutos); Jogo do STOP (15 minutos); Jogo da Tração à Corda em Linha (15 minutos)

Dia de implementação: 14 de maio de 2025

Descrição:

Dança das Cadeiras – Variante com arcos

Bloco: Deslocamentos e Equilíbrios

Inicialmente, será realizado o jogo “na sua versão original em termos gerais” (descrito em cima), sendo depois introduzida uma nova variante: O primeiro aluno a ser eliminado retira um arco e assume a tarefa que até então era da P.E. (indica o momento em que os colegas podem tentar saltar para dentro dos arcos, parando a música). Na jogada seguinte, o aluno eliminado anteriormente volta ao jogo, trocando de função com aquele que foi eliminado nessa jogada e o processo repete-se.

Jogo do STOP

Neste jogo, os alunos estarão dispersos aleatoriamente pelo campo, sendo-lhes atribuído pela P.E. um número de 1 a 17. De seguida, a P.E. lançará uma bola ao ar, dizendo em simultâneo um dos números atribuídos. Todos os alunos deverão fugir, à exceção do aluno com o número indicado, que deverá correr para agarrar a bola o mais rápido possível e gritar "STOP". Neste momento, todos os alunos param e ficam estáticos, precisamente onde estavam quando ouviram o “STOP” O aluno portador da bola pode dar até 3 passos na direção do aluno que considerar mais próximo de si, e depois tentar acertá-lo da cintura para baixo, a fim de retirar uma vida do colega. Cada aluno começa o jogo com 7 vidas. O processo repete-se, iniciando a ronda seguinte o aluno que, entretanto, perdeu uma vida e/ou foi o alvo "não atingido" do outro aluno, lançando a bola ao ar e dizendo um novo número. Todos os alunos serão chamados pelo menos uma vez, e quando um aluno ficar sem as 7 vidas, é eliminado do jogo e assim sucessivamente, até ficar apenas um, o vencedor.



Jogo da Tração à Corda em Linha

Descrito na planificação da semana 3.

-SALTAR sobre obstáculos com chamada a um pé e a «pés juntos», com receção equilibrada no solo.

Bloco: Perícias e Manipulações

-LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos;

-Lançar uma bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte) e com as duas mãos, para além de uma marca.

Bloco: Jogos

-Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

-Deslocamentos em corrida “mudanças de direção e de velocidade”;

-Lançamentos de precisão e à distância

Semana 5: Jogo STOP; Saltar à corda; Jogo das Latas; Corrida de Sacos e Batata Quente

Duração: Jogo do STOP: (10 minutos); Saltar à corda; Jogo das Latas; Corrida de Sacos (20 minutos); Batata Quente (10 minutos)

Descrição:

Jogo do STOP

Descrito anteriormente.

Circuito: Saltar à corda, Corrida de Cacos e Jogo das Latas

Para a realização deste circuito, a P.E. organizará os alunos em duas filas. Em primeiro lugar, os alunos deverão saltar à corda atingindo um total de 5 saltos consecutivos. De seguida, deverão se colocar dentro de um saco de sarapilheira e saltar até ao local destinado ao jogo das latas. Após isto, deverão tentar lançar a bola de trapos contra as latas (posicionadas a uma distância de 1,20 metros) a fim de derrubar o maior número de latas e obterem o número máximo de pontos. Cada lata terá um valor (lata pequena- 2 pontos/ lata média- 3 pontos e lata grande- 5 pontos). Sempre que o aluno derrubar as latas, deverá somar os valores e voltar a empilhá-las para o colega seguinte realizar o mesmo processo. O segundo aluno da fila só avança quando o primeiro estiver perto do jogo das latas.



Batata Quente

Neste jogo, haverá um aluno no centro do círculo, enquanto os restantes estarão dispostos em círculo a uma distância que lhes permita passarem “a batata quente” de uns para os outros. “A batata quente”, que será uma bola, estará na posse de um aluno que terá a função de iniciar o jogo.

O jogo começa quando o aluno que estiver no centro do círculo der sinal. Os jogadores devem passar a bola entre si, para um colega aleatório, sem deixá-la cair no chão. Quando o aluno do centro disser “queimou”, o jogo será interrompido imediatamente, e o aluno que nesse momento estiver com a bola será eliminado. No entanto, não é excluído do jogo, apenas troca de funções com o jogador do centro.

A nova ronda começa com o aluno que assumiu a posição do centro, procedendo de igual forma aos passos anteriormente descritos.

Bloco: Perícias e Manipulações

-SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.

-Lançar uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos;

-Lançar uma bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte) e com as duas mãos, para além de uma marca;

-PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos

consoante a sua posição e ou deslocamento.

-RECEBER a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento.

Bloco: Jogos

-Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:



- Posições de equilíbrio;
- Deslocamentos em corrida “com fintas” e “mudanças de direção e de velocidade”;
- Lançamentos de precisão e à distância.

Semana 6: Batata Quente; Corrida das Colheres; Barra do Lenço e Jogo do Elástico

Duração: Batata Quente (10 minutos); Corrida das Colheres (10 minutos); Barra do Lenço (10 minutos); Jogo do Elástico (10 minutos)

Dia de implementação: 11 de junho de 2025

Descrição:

Batata Quente

Descrito anteriormente.

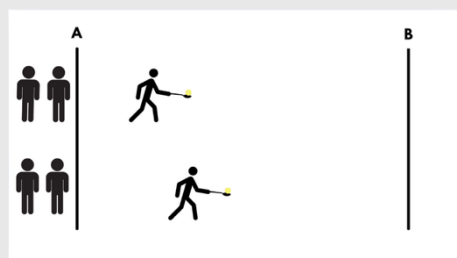
Corrida das Colheres

Para este jogo, a P.E. organizará a turma em duas equipas com o mesmo número de elementos. Neste jogo, cada equipa alinha-se à frente de dois percursos paralelos. O objetivo do jogo é que um aluno de cada equipa transporte uma bola do ponto A ao ponto B e vice-versa, o mais rápido possível, utilizando apenas uma colher, que deverá ser segurada com uma das mãos.

Não é permitido utilizar a mão livre para tocar na colher ou na bola durante o percurso.

Se a bola cair ao chão, o jogador deve apanhar a bola e colocá-la na colher, continuando depois, o resto do trajeto.

Vence a equipa que terminar primeiro o percurso com todos os seus jogadores.



Barra do Lenço

Neste jogo, a P.E. organizará a turma em duas novas equipas, dispondo-as em zonas opostas do espaço, sendo cada aluno numerando de 1 a 7, por exemplo. Cada zona é delimitada por uma linha, tendo os alunos que estar todos atrás desta. A P.E. ficará no centro do espaço, a igual distância de ambas as equipas, com um lenço na mão. O jogo começa quando a P.E. chamar aleatoriamente

Bloco: Perícias e Manipulações

-SALTAR à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos.

-PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos.

Bloco: Jogos

-Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando

com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente:

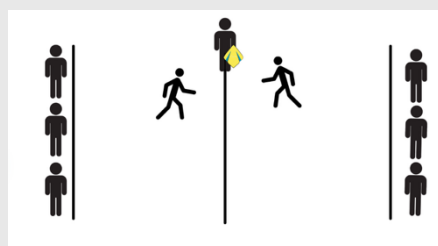
-Posições de equilíbrio;

-Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção e de

um número. Os dois alunos a quem esse número foi atribuído terão de se deslocar o mais rápido possível até ao centro, agarrar o lenço e levá-lo para o seu lado, ganhando um ponto, ou para o lado da equipa oposta, sem serem tocados pelo adversário, ganhando dois pontos. Após isso, o lenço é devolvido ao centro, recomeçando o jogo. Este termina quando uma das equipas obtiver 7 pontos.

Variantes: Se for dita a palavra "fogo", todos os alunos podem correr para tentar agarrar o lenço. Mas, se for dito "água", todos devem permanecer estáticos e imóveis no mesmo lugar, perdendo pontos caso algum aluno de uma equipa não cumpra a regra.

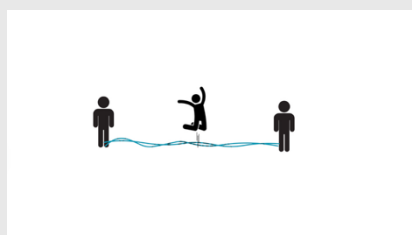
velocidade;
-Combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas.



Jogo do Elástico

Neste jogo, a P.E. organizará os alunos em equipas de 3 elementos. Dois alunos ficarão responsáveis por segurar o elástico nos tornozelos, com os pés paralelos, para manter uma abertura razoável, enquanto um aluno salta. À medida que o aluno que estiver a saltar cumprir um nível de uma sequência de saltos definida, troca de posição com quem está a segurar o elástico. Sempre que os alunos conseguirem completar os vários níveis, o elástico será elevado, dificultando a execução da sequência.

Exemplo de uma sequência de saltos: 1- salta para o meio do elástico; 2- salta para fora, ficando o elástico entre as pernas; 3- pisa o elástico; 4- sai cruzando o pé no elástico.



Mediante isto, optei por iniciar o período de intervenção com a dinamização, na primeira semana, de jogos que os participantes já conheciam, de forma a proporcionar um primeiro contacto com jogos tradicionais que lhes fossem familiares e comuns no seu repertório lúdico.

Posteriormente, fui introduzindo gradualmente novos jogos, incluindo alguns que os participantes gostariam de aprender. No entanto, apesar de conhecerem alguns jogos propostos, verifiquei que muitos dos participantes não dominavam plenamente as respectivas regras. Por esta razão, em diversos momentos, considerei importante repetir determinados jogos, não só para clarificar as regras, como também para que várias competências requeridas por esses jogos pudessem ser melhor consolidadas.

Particularmente, no “Jogo do STOP”, os participantes demonstraram algumas dificuldades em compreender a dinâmica do jogo, nomeadamente o facto de que o jogador chamado ter de acertar com a bola num colega à escolha sem correr, enquanto os restantes jogadores deveriam permanecer no local fixos após ouvirem o comando “STOP”. Dada a confusão gerada, este jogo foi repetido na quinta semana. Este foi o único jogo que considerei menos atrativo aos olhos dos participantes, possivelmente devido à sua maior complexidade e ao grau de dificuldade na compreensão das regras. Contudo, numa segunda intervenção, verifiquei uma melhoria significativa no desempenho do grupo, em que os participantes mostraram um maior empenho e compreenderam melhor as regras, fazendo com que o jogo se desenvolvesse de forma fluida.

Outra atividade que dinamizei na aula de Educação Física e que observei bastantes dificuldades na sua execução foi a de saltar à corda. No entanto, ao contrário do jogo anterior, esta atividade teve um impacto muito positivo, onde verifiquei uma melhoria significativa no desempenho dos participantes. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas, optei por não a repetir em contexto de aula, uma vez que, durante o período do recreio, os próprios participantes se foram motivando mutuamente, passando esta a ser uma das atividades mais realizadas pelos alunos.

Apesar das dificuldades iniciais, a maioria dos participantes superou esses desafios, evoluindo de forma notória, no qual passaram a saltar a pés juntos, a pé-coxinho e, mais tarde, a realizar outras habilidades enquanto saltavam.

Com exceção do jogo do STOP, todos os restantes jogos despertaram grande interesse e motivação por parte dos alunos, uma vez que se revelaram bastante dinâmicos.

Por fim, com o propósito de incentivar os participantes a praticar os jogos tradicionais para além das aulas de Educação Física, coloquei, num espaço previamente

definido pela Diretora da escola, uma caixa intitulada “Baú Dos Jogos e Materiais” (Figura 2), com materiais necessários para a realização dos referidos jogos. Esta iniciativa permitiu que os alunos pudessem jogar de forma autónoma durante o período do recreio escolar. Além disso, para complementar esta estratégia e conforme podemos ver na figura 3, elaborei um pequeno livro de apoio (Figura 3) que reúne a descrição de cada jogo (Anexo 3), incluindo as respetivas regras e os materiais necessários. Este recurso teve como principal objetivo facilitar a compreensão e memorização das respetivas regras, promovendo a autonomia por parte dos alunos.

Figura 2

“Baú dos Jogos e Materiais”



Figura 3

Livro de apoio dos Jogos Tradicionais



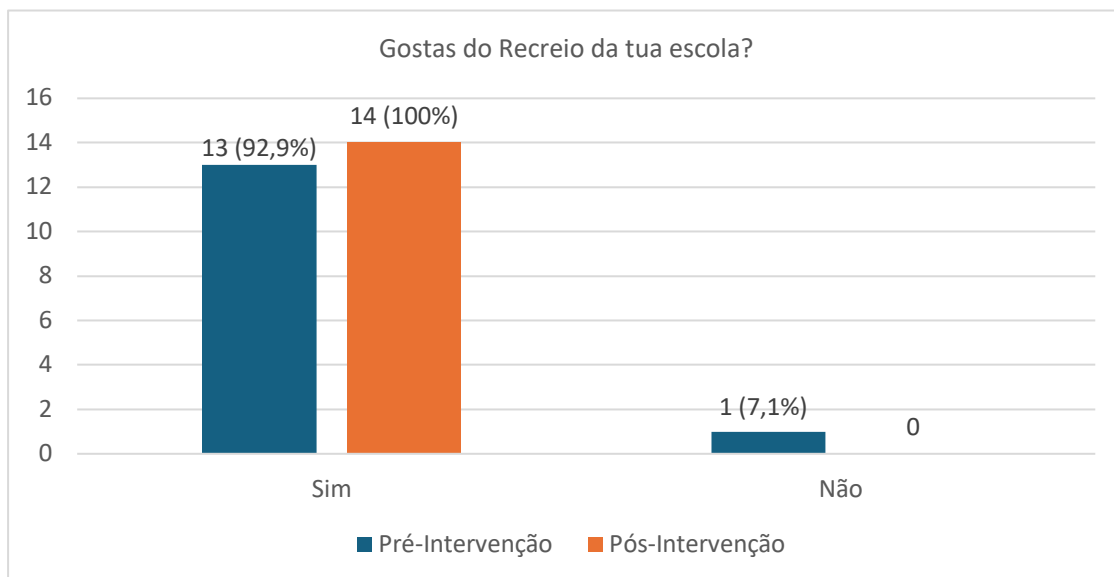
Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da aplicação de dois questionários, bem como da observação dos comportamentos lúdico-motores e sociais de crianças do 1.º CEB, observados durante o recreio escolar, antes e após a intervenção realizada no âmbito das aulas de Educação Física. Embora os questionários tenham sido aplicados na íntegra, conforme é descrito na secção dedicada aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, apenas foram analisadas algumas questões diretamente relacionadas com os objetivos do presente estudo.

Jogos Tradicionais: Perceções, Preferências e Vivências Lúdicas no Recreio Escolar

Figura 4

Apreciação das crianças em relação ao recreio escolar



A partir das respostas obtidas à questão “Gostas do recreio da tua escola?”, observa-se uma evolução positiva nas perceções dos alunos após a intervenção. No período antes da implementação, 13 alunos (92,9%) afirmaram gostar do recreio, enquanto apenas 1 (7,1%) expressou uma opinião negativa. Contudo, após a intervenção, todos os alunos (100%) manifestaram agrado pelo recreio, evidenciando uma melhoria. Esta evolução pode estar diretamente relacionada com as alterações implementadas no recreio escolar, especialmente a disponibilização de materiais lúdicos mais atrativos e diversificados e também à reorganização do espaço, que contribuíram

para um aumento do grau de satisfação dos alunos relativamente ao recreio. Assim, os dados apontam para um impacto positivo da ação pedagógica na valorização deste momento do dia escolar, promovendo uma experiência mais enriquecedora e inclusiva, apreciada pelas crianças. As experiências vividas no recreio exercem uma influência significativa na forma como as crianças se relacionam com a escola, uma vez que este momento do quotidiano escolar constitui um espaço privilegiado para a construção de aprendizagens e interações sociais. É neste contexto que as crianças têm a oportunidade de criar os seus próprios jogos, estabelecer regras, tomar decisões, lidar com conflitos e construir relações com os seus pares (Marques, 2012; Pereira & Pereira, 2012) .

Tabela 4

Motivos referidos pelas crianças para a apreciação do recreio escolar

Resposta		N (%)
Amigos	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	2 (14,3%)
Espaço grande	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Brincar	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	7 (50,0%)
Jogos Faz-de-conta	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Diversão	Pré-Intervenção	3 (21,4%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Estudar	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Gosto pela escola	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Cantinho das Construções	Pré-Intervenção	0 (0,0%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)

A análise das justificações apresentadas pelos alunos sobre as razões pelas quais gostam do recreio escolar revela que, após a intervenção, houve uma mudança significativa na valorização das atividades do recreio. No período antes da intervenção, grande parte das respostas centrou-se em aspetos como o ato de brincar (57,1%) e a convivência com os amigos (28,6%). Outros temas, como a dimensão do espaço, o

estudo, os jogos de faz-de-conta e o gosto pela escola, surgiram de forma pontual, cada um com 7,1% das menções. Após a intervenção, verifica-se uma maior diversidade e reorientação nas justificações, com destaque para a introdução do “Cantinho das Construções”, que passou a ser mencionado por quase metade dos alunos, 6 (42,9%), refletindo o impacto positivo e direto da intervenção. Além disso, a categoria “Brincar” manteve-se como a principal razão pela qual os alunos gostam do recreio (50,0%). De acordo com Neto (2009), o brincar é uma linguagem fundamental para que a criança possa expressar emoções, construir relações e desenvolver competências sociais, reforçando a importância do ambiente e das interações sociais no seu processo de aprendizagem.

Relativamente à frequência das menções da categoria “Diversão”, esta aumentou para 35,7%, destacando o prazer que os alunos sentem ao participarem em diversos jogos e atividades divertidas. Em contrapartida, as referências ao convívio com os amigos diminuíram de 28,6% para 14, 3%, o que indica que possivelmente a valorização passou a incidir mais sobre a introdução de novas atividades e recursos no recreio, que, por sua vez, captaram a atenção dos alunos.

Este conjunto de resultados evidencia que a intervenção não só reforçou o interesse dos alunos pelo recreio, como também contribuiu positivamente para uma maior valorização dos materiais e espaços disponibilizados. Neste contexto, destaca-se o “Cantinho das Construções”, um espaço criado para que os alunos pudessem escavar e explorar uma área em terra, utilizando diversos materiais fornecidos e solicitados pelos próprios alunos, tais como pás, baldes, tubos, engaco, um carinho de mão e coletes refletores. Esta iniciativa revelou-se fundamental na medida em que promoveu uma experiência mais dinâmica e atrativa. A introdução de novos recursos e a organização intencional do espaço de recreio estimularam diferentes formas de participação, favorecendo o envolvimento ativo dos participantes e promovendo novas formas de interação. Segundo Kishimoto (2007), contextos lúdicos estruturados, não se resumem a espaços físicos com brinquedos, mas sim a contextos cuidadosamente planejados que estimulam a participação ativa da criança, além de incentivar a sua criatividade, autonomia e cooperação. Para a autora, o jogo é uma linguagem da própria infância que, quando integrado intencionalmente no ambiente educativo, promove o desenvolvimento emocional, motor, social e cognitivo. Neste sentido, o “Cantinho das

Construções” funcionou como um espaço mediador do brincar, dando a oportunidade de as crianças experimentarem e construírem aprendizagens através da interação lúdica.

Tabela 5

Tipo de Atividades Realizadas no Recreio

Atividades		N (%)
Saltar ao Elástico	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Jogar à Macaca	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)
Saltar à Corda	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	10 (71,4%)
Correr	Pré-Intervenção	12 (85,7%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Jogar às Escondidas	Pré-Intervenção	9 (64,3%)
	Pós-Intervenção	12 (85,7%)
Jogar às Caçadinhas	Pré-Intervenção	10 (71,4%)
	Pós-Intervenção	13 (92,9%)
Jogar Futebol	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Dançar	Pré-intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Ouvir Música	Pré-intervenção	3 (21,4%)
	Pós-intervenção	14 (100%)
Conversar	Pré-intervenção	13 (92,9%)
	Pós-intervenção	14 (100%)
Desenhar	Pré-intervenção	9 (64,3%)
	Pós-intervenção	11 (78,6%)
Brincar às Lutas	Pré-intervenção	4 (28,6%)
	Pós-intervenção	5 (35,7%)
Faz-de-Conta	Pré-intervenção	9 (64,3%)
	Pós-intervenção	9 (64,3%)
Cantar	Pré-intervenção	8 (57,1%)
	Pós-intervenção	8 (57,1%)
Outro: Atividades de exploração	Pré-intervenção	1 (7,1%)
	Pós-intervenção	4 (28,6%)

Outro: Jogos tradicionais	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	8 (57,1%)

Mediante a análise dos dados apresentados na tabela, verifica-se um aumento na maioria das atividades após a intervenção, com especial destaque para os jogos tradicionais, que passaram a representar um número superior após serem promovidos nas aulas de Educação Física. Exemplos claros desse aumento são a atividade “Saltar ao Elástico”, que aumentou de 1 aluno a participar (7,1%) para 9 alunos (64,3%). Da mesma forma, a atividade “Saltar à Corda” aumentou de 4 alunos (28,6%) para 10 (71,4%). Além disso, houve um crescimento na menção de outros jogos incluídos na categoria “Outros”, indicando uma maior diversidade e participação dos alunos em diversos jogos tradicionais no recreio.

Atividades como “Correr” e “Conversar” foram mencionadas por 100% dos alunos após a intervenção, o que explica que todos os participantes passaram a envolver-se ativamente nessas práticas. Este aumento evidencia um ambiente mais propício à socialização e ao movimento livre, cujo jogos tradicionais também são responsáveis (Guedes, s.d.; Silveira & Cunha, 2014).

Além disso, outro destaque apresentado na tabela é o aumento acentuado na atividade “Ouvir Música”, que aumentou de 21,4% para 100% após a intervenção. Este aumento expressivo está diretamente relacionado à introdução de um rádio durante o jogo da Dança das Cadeiras, o que proporcionou uma experiência atrativa a que anteriormente os alunos não tinham acesso.

Outras atividades lúdicas, como “Desenhar”, “Dançar”, “Jogar Futebol” e “Brincar à Lutas”, também registaram aumentos percentuais, ainda que moderados, reforçando a diversidade de interesses e preferências entre as crianças. Destes casos, importa referir o aumento da atividade de “Brincar às Lutas”, que, apesar do seu caráter físico e simbólico, foi apropriada de forma criativa pelas crianças. Um exemplo disso foi o facto de os alunos começarem a utilizar os materiais disponibilizados no recreio, como os tubos, para simular lutas, transformando-os em “espadas” ou outros objetos semelhantes. Este comportamento demonstra o envolvimento ativo dos alunos neste tipo de atividades, que também se relacionam diretamente com o jogo faz-de-conta. Segundo Neto (2020), as brincadeiras de perseguir, ser perseguido e lutar devem ser

entendidas como formas naturais de jogo físico, com grande importância para o desenvolvimento motor, a nível da agilidade, velocidade, força e equilíbrio, mas também para a aquisição de competências sociais, como respeitar as regras, controlar a intensidade e negociar papéis. Longe de representarem comportamentos agressivos, estas atividades consideradas experiências simbólicas, saudáveis e lúdicas, em que as crianças exploram o corpo e as relações. Além disso, permitem experimentar o risco de forma controlada, favorecendo a noção de limites, a capacidade de lidar com frustrações e a construção de autonomia, sendo, por isso, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente às categorias do “faz-de-conta” e “Cantar”, ambas as atividades se mantiveram estáveis entre os dois momentos, com 64,3% no primeiro caso e 57,1% no segundo. Mesmo sem alterações significativas, estas atividades continuaram a ser praticadas pelas crianças.

Para além das atividades mencionadas na tabela, os participantes mencionaram ainda outras brincadeiras que realizavam e que não estavam referidas no enunciado inicial. Entre estas, destacaram-se atividades de exploração livre, como escavar a terra com pás, engajo, entre outros, e jogos tradicionais, como o jogo da “Barra do Lenço” e a “Dança das Cadeiras”.

Através destes resultados, conclui-se que a intervenção teve um impacto significativo na ampliação do acesso a novas atividades, na diversificação das práticas lúdicas e na valorização das culturas, incentivando a autonomia e a criação de novas formas de brincar. A diversidade e o aumento no número de respostas no momento após a intervenção reforçam a importância de ambientes ricos e estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, Neto (2020), reforça que a criação de ambientes ricos em estímulos motores, cognitivos e afetivos é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo o brincar livre um elemento central nesse processo. O autor defende ainda que o recreio deve ser reconhecido como uma parte integrante do processo educativo, proporcionando desafios que promovam a autonomia, a criatividade e a literacia motora das crianças.

Tabela 6*Jogos Tradicionais conhecidos pelos alunos*

Jogo Tradicional		N (%)
Caçadinhas	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	7 (50,0%)
Escondidas	Pré-Intervenção	11 (78,6%)
	Pós-Intervenção	3 (21,4%)
Jogo da Macaca	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Jogo da Corrente	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	4 (28,6%)
Macaquinho do Chinês	Pré-Intervenção	7 (50,0%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Jogo do Galo	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Jogo das Latas	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	11 (78,6%)
Corrida de Sacos	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Lencinho	Pré-intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Dança das Cadeiras	Pré-intervenção	2 (14,3%)
	Pós-intervenção	13 (92,9%)
Saltar à Corda	Pré-intervenção	2 (14,3%)
	Pós-intervenção	12 (85,7%)
Saltar ao Elástico	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	6 (42,9%)
Tração à Corda em Linha	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	11 (78,6%)
Corrida das Colheres	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	7 (50,0%)
Barra do lenço	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	8 (57,1%)
Jogo do Mata	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	1 (7,1%)
Batata Quente	Pré-intervenção	0 (0,0%)

	Pós-intervenção	6 (42,9%)
Cabra-Cega	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	1 (7,1%)

De acordo com as respostas apresentadas na tabela, os dados revelam uma mudança significativa no repertório lúdico dos alunos após a intervenção. Antes desta, predominavam jogos tradicionais mais conhecidos e praticados no cotidiano escolar, como as “Caçadinhas”, mencionadas por 13 participantes (92,9%), o “Jogo da Macaca”, também com 13 menções (92,9%), e as “Escondidas”, referidas por 11 alunos (78,6%). Contudo, após a intervenção, verifica-se uma inversão neste padrão, vários destes jogos anteriormente mais mencionados registaram uma diminuição expressiva no número de respostas. O “Jogo da Macaca” diminuiu de 92,9% para 7,1%, as “Escondidas” de 78,6% para 21,4%, as “Caçadinhas” de 92,9% para 50,0% e o “Macaquinho do Chinês” de 50,0% para 7,1%. Esta diminuição não significa um esquecimento ou desvalorização dos jogos anteriores, mas sim uma substituição nas respostas, influenciada pelo limite na quantidade de jogos que podiam ser mencionados. Assim, os alunos priorizaram nas suas respostas os jogos que passaram a conhecer e a praticar com maior frequência após a intervenção, como a “Corrida de colheres”, referida por 9 alunos (63,4%), o jogo da “Tração à Corda em Linha”, com 11 menções (78,6%), o jogo da “Barra do Lenço”, mencionado por 8 participantes (57,1%), entre outros.

Por outro lado, observa-se um aumento acentuado no conhecimento de jogos que antes não foram mencionados ou que apareciam com baixa frequência, sendo o caso da “Dança das Cadeiras”, que aumentou de 14,3% para 92,9%, “Saltar à Corda”, que subiu de 14,3% para 85,7%, o “Jogo das Latas” de 14,3% para 78,6% e a “Corrida de Sacos”, que aumentou de 35,7% para 64,3%. Houve também um crescimento expressivo no reconhecimento do jogo da “Tração à Corda em Linha”, que não foi mencionado antes e passou a ser conhecido pela maioria dos alunos, com 11 (78,6%) a referi-los. Outros jogos que apenas surgiram após a intervenção e se tornaram mais comuns foram a “Corrida das Colheres” (50,0%), o jogo da “Barra do Lenço” (57,1%) e os jogos da “Batata Quente” e “Saltar ao Elástico” (42,9% cada).

Estes resultados demonstram claramente que a intervenção teve um impacto direto na ampliação do conhecimento dos alunos sobre os jogos tradicionais. O aparecimento de jogos que antes não eram referidos, mas que passaram a ser posteriormente mencionados por uma parte significativa dos participantes, evidencia o efeito positivo da dinamização dos jogos tradicionais no âmbito das aulas de Educação Física, que permitiram não só o acesso a novos jogos durante o período de recreio, como também consolidaram o conhecimento e a valorização destes por parte dos participantes. Além disso, a valorização de jogos coletivos e cooperativos, como o jogo “Tração à Corda em Linha”, reflete uma mudança no tipo de experiências lúdicas promovidas, incentivando a interação, o movimento e o espírito de esquipa. Estas conclusões estão alinhadas com os pressupostos de autores como Silveira e Cunha (2014) e Guedes (1991), que salientam que as crianças ao participarem em jogos tradicionais têm a oportunidade de experimentar momentos únicos de descoberta e experimentação, em que o corpo e o movimento desempenham um papel essencial. Além disso, estas atividades lúdicas promovem a imaginação, a criatividade, a interação social e a cooperação, colocando as crianças em contacto direto com vivências espontâneas e lúdicas. Estes jogos possibilitam também o desenvolvimento de diversas aprendizagens e competências, especialmente no que diz respeito a habilidades motoras, à agilidade e à construção positiva da personalidade infantil, oferecendo-lhes oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e aprender a lidar com situações de sucesso e fracasso (Correia et al., 2022).

Tabela 7

Jogo Tradicional Preferido dos alunos

Jogo Tradicional		N (%)
Caçadinhas	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Bola ao Capitão	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Jogo da Corrente	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Jogo da Macaca	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)

Jogo do Galo	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Saltar à Corda	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	4 (28,6%)
Batata Quente	Pré-Intervenção	0 (0,0%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Corrida de Sacos	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Barra do Lenço	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	2 (14,3%)
Tração à Corda em Linha	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	2 (14,3%)
Dança das Cadeiras	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	2 (14,3%)
Jogo das Latas	Pré-intervenção	0 (0,0%)
	Pós-intervenção	1 (7,1%)

De acordo com as respostas obtidas, verifica-se uma mudança nas escolhas das crianças, em que alguns dos jogos que eram os mais praticados e preferidos no momento prévio à intervenção deixaram de ser mencionados posteriormente, isto porque as crianças passaram a conhecer e a praticar novas atividades, substituindo, assim, os jogos que antes eram os seus favoritos. Entre os jogos que registaram uma diminuição na preferência destacam-se as “Caçadinhas”, com uma diminuição de 28,6% para 7,1%, o jogo “Bola ao Capitão” e o “Jogo da Macaca”, em que cada um passou de 1 menção (7,1%) para nenhuma e o “Jogo do Galo” e o “Jogo da Corrente”, em que ambos houve uma diminuição de 14,3% para ausência de resposta. Em contrapartida, diversos jogos introduzidos durante as aulas de Educação Física, alguns dos quais com pequenas variantes em relação à sua forma “tradicional”, passaram a ser praticados no período de recreio e tornaram-se os preferidos de vários alunos. Entre estes, destacam-se a “Batata Quente”, a “Corrida de Sacos” e o “Jogo das Latas”, que registaram um aumento igual de 0% para 7,1%. Com um aumento superior, destacam-se os jogos da “Barra do lenço”, “Tração à Corda em Linha” e a “Dança das Cadeiras”, todos com um aumento de 0% para 14,3%.

Por fim, com maior destaque encontra-se a atividade de “Saltar à Corda”, que registou um aumento de 7,1% no período antes da intervenção para 28,6%. Este crescimento é particularmente importante, uma vez que, no início, muitas crianças não sabiam saltar à corda e, com a prática e a introdução desta atividade, observou-se uma melhoria significativa na sua execução.

Tanto no período antes da intervenção como após, os alunos relataram ter experienciado a prática de todos os jogos mencionados como os seus jogos tradicionais preferidos.

Os resultados apresentados evidenciam que a intervenção teve um impacto direto nas preferências lúdicas dos alunos, verificando-se não só uma diversificação do repertório dos jogos conhecidos, como também uma alteração significativa na escolha dos jogos preferidos, com uma clara valorização das atividades recentemente introduzidas. Esta mudança reflete o interesse despertado pelas novas experiências lúdicas e o envolvimento ativo dos participantes no processo de aprendizagem motora. A prática frequente dos jogos, como “Saltar à Corda” demonstrou ainda contribuir para o aprimoramento de competências específicas, destacando o potencial educativo e formativo dos jogos tradicionais no contexto escolar. Neste âmbito, a recriação desses jogos assume um papel fundamental, ao permitir a adaptação das atividades às necessidades específicas das crianças e às características do contexto em que se inserem. Esta abordagem promove a participação de todos, garantindo condições similares para o desenvolvimento motor. Para além disso, a reinvenção dos jogos desperta o interesse das crianças e incentiva o desafio de superarem as suas próprias capacidades, contribuindo, assim, para um envolvimento mais ativo, significativo e inclusivo no processo de ensino-aprendizagem (Campos et al., 2024).

Tabela 8

Jogos Tradicionais que os alunos manifestaram interesse em aprender e praticar antes da intervenção

Jogo Tradicional	N (%)
Cabra-Cega	2 (14,3%)
Jogo Lencinho	2 (14,3%)
Corrida de Sacos	2 (14,3%)

Jogo das Latas	3 (21,4%)
Jogo da Malha	1 (7,1%)
Barra do Lenço	1 (7,1%)
Jogo do Mata	1 (7,1%)
Jogo do Galo	1 (7,1%)
Corrida de Colheres	1 (7,1%)
Jogo do Rato e do Gato	1 (7,1%)
Tração à Corda em Linha	1 (7,1%)
Jogo do STOP	1 (7,1%)
Não sei	3 (21,4%)

Após conhecermos os jogos preferidos das crianças, surgiu a necessidade de compreender quais os jogos tradicionais que os participantes gostariam de aprender, para assim, posteriormente, serem postos em prática consoante o seu nível de complexidade e a sua articulação com as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB.

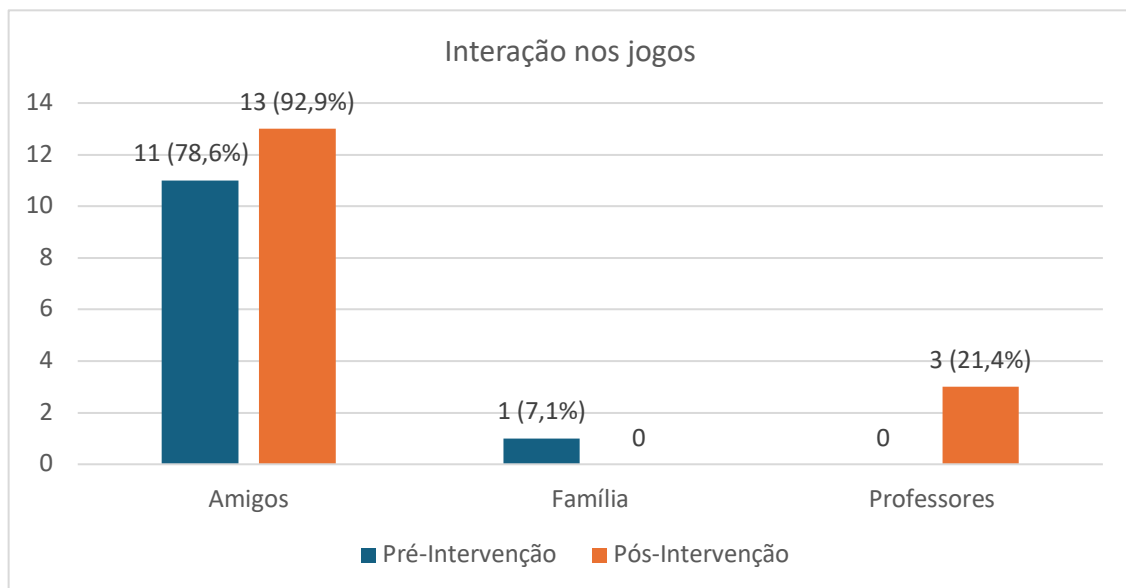
Assim, os resultados apresentados na tabela acima revelam uma curiosidade diversificada, com vários jogos referidos, mas também indicam uma falta de familiaridade com os jogos tradicionais, possivelmente resultante de um contacto limitado prévio com este tipo de atividades lúdicas. Este último ponto justifica-se através da presença da resposta “Não sei”, que registou 21,4% das menções, valor que se iguala ao número de respostas do jogo mais mencionado. Este dado indica que uma parte significativa dos alunos não conseguiu identificar nenhum jogo tradicional que gostasse ou tivesse interesse em aprender.

Relativamente aos jogos mais referidos pelos participantes, foram mencionados: o “Jogo das Latas”, com 21,4% das menções, seguido do jogo da “Cabra-Cega”, do “Lencinho” e da “Corrida de Sacos”, cada um deles com 14,3% menções. Os outros jogos, como o “Jogo da Malha”, o da “Barra do Lenço”, o “Jogo do Mata”, o “Jogo do Galo”, a “Corrida de Colheres”, o “Jogo do Rato e do Gato”, o da “Tração à Corda em Linha” e “Jogo do STOP”, obtiveram apenas 1 menção (7,1%) cada.

Por fim, os resultados evidenciam que, antes da intervenção, o grupo de participantes mostrava um conhecimento limitado sobre os jogos tradicionais, embora apresentassem curiosidade e vontade de aprender novos jogos. Contudo, a diversidade de respostas, aliada ao número elevado de crianças que responderam que não sabiam que jogos gostariam de aprender, revela uma clara lacuna no contacto com este tipo de atividade lúdica. Neste sentido, a intervenção assumiu um papel essencial na promoção e valorização dos jogos tradicionais, não apenas como ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento motor e social, mas também como elementos fundamentais do património cultural e social. Através da introdução estruturada destas brincadeiras, proporcionou-se às crianças uma ampliação do seu repertório lúdico, incentivando a participação ativa, o convívio e a preservação de práticas culturais. Neto (2020) ressalta a importância de promover o contacto das crianças com jogos tradicionais no contexto escolar, destacando que estes contribuem para o desenvolvimento integral, ampliando o repertório lúdico, as competências motoras e as capacidades sociais. No entanto, a familiaridade limitada das crianças com este tipo de jogos pode condicionar o seu envolvimento e as aprendizagens, o que reforça a necessidade de uma introdução e dinamização de forma mais adequada desses nos espaços educativos.

Figura 5

Contexto Social dos Jogos Tradicionais: Com quem as crianças jogaram ou costumam jogar



Os dados representados no gráfico demonstram uma evolução nas dinâmicas de socialização das crianças, no que diz respeito com quem jogaram ou costumam jogar. No momento pré-intervenção, observa-se que a maioria das crianças, 78,6% referiu que costuma jogar com amigos, percentagem que aumentou para 92,9% dos participantes no momento após a intervenção, reforçando que, após a intervenção, o jogar entre pares se intensificou. Este aumento pode estar associado à valorização do jogo coletivo e cooperativo promovido ao longo da intervenção, o que terá contribuído para o reforço das relações entre colegas.

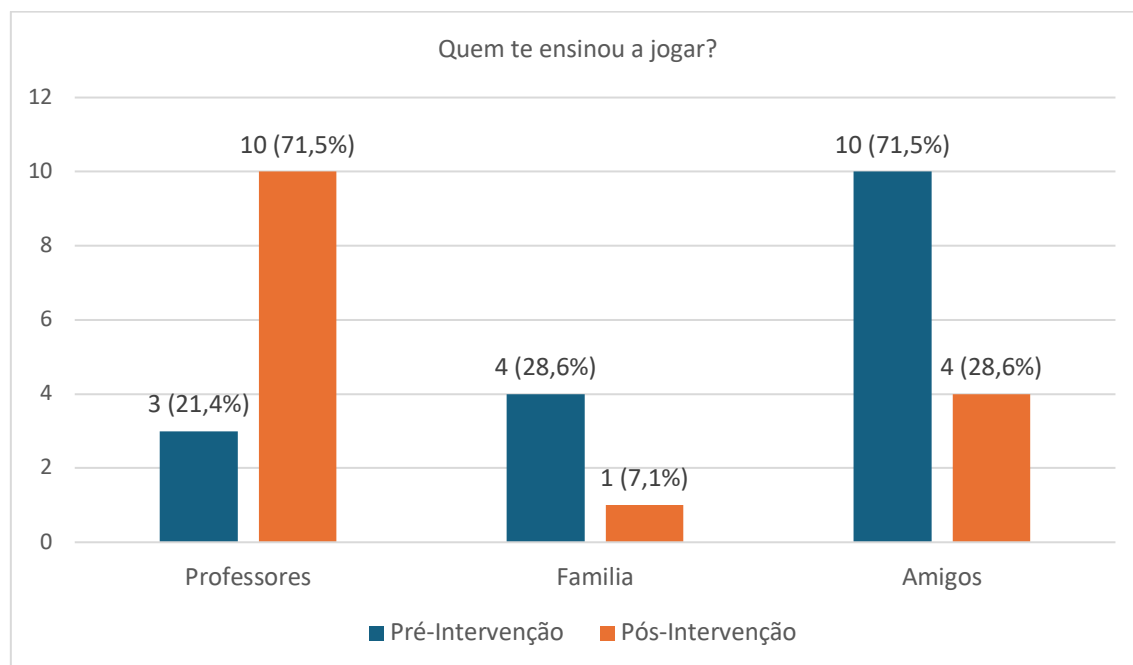
Por outro lado, a categoria “Família” registou uma ligeira diminuição, passando de 1 menção (7,1%) para nenhuma após a intervenção. Apesar de, em ambos os momentos, esta categoria ser pouco ou nada referida, este decréscimo sugere que o contexto escolar e o convívio com os pares passaram a ocupar um lugar mais central nas vivências lúdicas das crianças. Destaca-se, ainda, a inclusão dos professores como pessoas com quem as crianças afirmam jogar após a intervenção, com um aumento de nenhuma menção para 3 (21,4%). Este dado reflete uma mudança positiva na perceção das crianças, que passaram a ver os professores como participantes ativos no momento de brincar. Esta mudança pode estar associada à promoção de práticas lúdicas que integram o jogo como uma ferramenta educativa, favorecendo a proximidade e confiança entre alunos e docentes. Neste contexto, o professor assume um papel central enquanto promotor de experiências lúdicas com verdadeiro significado. Para que exista uma escola ativa, é necessária a presença de um professor participativo e dinâmico, que colabore ativamente na construção de um ambiente educativo estimulante (Neto, 2009). Cabe-lhe a ele criar situações de aprendizagem significativas, capazes de desafiar e envolver os alunos no processo de construção do conhecimento (Neto, 2009). Desta forma, a participação do professor nas brincadeiras e jogos revela-se coerente na sua função educativa, contribuindo para a criação de contextos de aprendizagem mais enriquecedores e significativos.

De forma geral, os resultados mostram uma intensificação das relações lúdicas entre pares, uma diminuição do envolvimento familiar e um aumento da participação dos professores nas experiências de jogo. Estas alterações apontam para o impacto

positivo da intervenção que valorizou o jogo e o brincar como elementos centrais no processo educativo como nas relações interpessoais no contexto escolar.

Figura 6

Origem da Aprendizagem dos Jogos Tradicionais



De forma geral, observam-se mudanças significativas no contexto de aprendizagem dos jogos tradicionais após a intervenção. Antes do período de intervenção, a maioria das crianças, 71,5%, referiu ter aprendido a jogar principalmente com amigos, o que mostra que, inicialmente, o brincar era maioritariamente transmitido entre pares, de forma espontânea e informal. Esta realidade vai ao encontro do que Neto e Lopes (2017) salientam, ao afirmarem que o jogo funciona como um meio importante de transmissão cultural, em que as crianças aprendem umas com as outras e mantêm as tradições lúdicas. No entanto, este número diminuiu para 4 participantes (28,6%) após a intervenção, evidenciando uma diminuição da influência dos amigos como principais transmissores dos jogos tradicionais.

Em contrapartida, verifica-se um aumento expressivo nas menções aos professores, que passaram a ser reconhecidos como promotores do conhecimento e responsáveis pela transmissão das regras dos jogos, passando de apenas 21,4% menções no momento inicial para 71,5% depois da intervenção. Este aumento demonstra claramente o impacto positivo da intervenção pedagógica, na qual os jogos

foram introduzidos e ensinados de forma estruturada, intencional e com o envolvimento direto dos professores. Desta forma, a escola passa, assim, a ocupar um papel central na transmissão dos jogos, valorizando o seu potencial educativo e cultural (Condessa & Fialho, 2010). Relativamente ao contexto familiar, que inicialmente apresentava alguma representatividade (28,6%), diminui significativamente para apenas 7,1% após a intervenção, o que indica que, durante o período de intervenção, o foco e a prática dos jogos se concentraram mais no ambiente escolar.

Em síntese, a intervenção desempenhou um papel fundamental na valorização da escola como espaço privilegiado para a transmissão do brincar, reforçando o papel dos professores na orientação e ensino dos jogos tradicionais. Além disso, promoveu uma mudança importante nas fontes de aprendizagem, passando de uma aprendizagem espontânea entre amigos para uma aprendizagem mais consciente e orientada no contexto escolar.

Tabela 9

Local (ais) habitualmente utilizados para a Prática dos Jogos Tradicionais

Local		N (%)
Escola	Pré-Intervenção	14 (100%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Casa	Pré-Intervenção	3 (21,4%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)
Parque	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Outros: Campos de futebol	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Outros: Centro de estudos	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Outros: Praça	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0,0%)
Outros: Jardim	Pré-Intervenção	0 (0,0%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)

A análise dos dados apresentados na tabela revela mudanças relativamente aos contextos onde os participantes habitualmente praticam jogos tradicionais, refletindo tanto elementos de continuidade como alterações relevantes após a intervenção.

O dado mais expressivo diz respeito à escola, que se mantém como o principal local de prática desses jogos em ambos os momentos, sendo mencionada por todos os participantes (100%) tanto antes como após a intervenção. Este resultado destaca a centralidade da escola no quotidiano das crianças, não apenas como um lugar de aprendizagem formal, mas também como um espaço privilegiado para a vivência do brincar (Neto, 2009). A permanência deste contexto, aliada ao reforço da prática lúdica promovida pela intervenção, destaca o papel da escola como um espaço estruturado, seguro e intencional de aprendizagem e socialização, onde o jogo representa uma ferramenta essencial no processo educativo (Condessa & Fialho, 2010).

Por outro lado, verificam-se mudanças relevantes noutros contextos. O número de alunos que referem a “casa” como local habitual para a prática de jogos tradicionais aumentou de 21,4% para 42,9%, o que indica que, após a intervenção, mais crianças passaram a levar os jogos aprendidos na escola para o ambiente familiar. Este aumento sugere uma expansão do brincar para além do espaço escolar, refletindo uma maior valorização das atividades lúdicas no seio familiar ou um maior envolvimento dos familiares no quotidiano lúdico das crianças.

Em contrapartida, observa-se uma redução na frequência da prática em parques, que apesar de continuarem a ser mencionados, desceram de 57,1% para 35,7% menções. Esta redução pode estar relacionada com diferentes fatores, como o tempo disponível, mudanças nas rotinas familiares ou, eventualmente, uma substituição do espaço público por ambientes mais acessíveis e íntimos, como a casa (Campos et al., 2024; Neto, 2009). Além disso, é importante referir que os parques, por serem espaços abertos e diversos, oferecem uma variedade de estímulos que nem sempre se restringem aos jogos tradicionais. Assim, a diminuição observada pode indicar uma diversificação das experiências lúdicas ou uma preferência crescente por contextos mais estruturados e supervisionados.

Apesar de menos significativo, o desaparecimento das referências a locais como a praça e o centro de estudos, e o surgimento do jardim no período após a intervenção, indicam pequenas variações nos espaços alternativos utilizados pelos participantes. Embora residuais, estas mudanças mostram alguma mobilidade na apropriação de espaços lúdicos, que poderá estar relacionada a oportunidades circunstanciais ou à acessibilidade. Por fim, os "campos de futebol" mantêm-se com 1 menção em ambos os momentos, o sugere uma prática ocasional, mas presente, neste tipo de espaços, continuando a fazer parte das vivências lúdicas de algumas crianças.

De forma geral, os dados mostram que a intervenção contribuiu para reafirmar a escola como o principal espaço de transmissão e prática dos jogos tradicionais, mas também para ampliar os contextos de vivência lúdica, nomeadamente no ambiente familiar. Esta transferência dos jogos para fora do contexto escolar, particularmente para casa, pode ser vista como um indicador de que os jogos passaram a ser integrados no dia a dia das crianças de forma mais significativa, espontânea e contínua. Assim, os jogos tradicionais caracterizam-se como ferramentas de aprendizagem, mas também como meios de socialização e prazer (Guedes, s.d.; Palma et al., 2015; Pereira et al., 2009). Estas conclusões estão em consonância com estudos como o de Kishimoto (2007), que atribui à escola um papel importante enquanto mediadora cultural do brincar, contribuindo para a transmissão, adaptação e preservação dos jogos tradicionais como património imaterial da infância. Nesta perspetiva, o ambiente escolar, ao promover estas práticas lúdicas, caracteriza-se como um lugar propício para o desenvolvimento do conhecimento lúdico, garantindo a continuidade e a valorização da tradição cultural, bem como a promoção de uma cultura motora diversificada e rica (Condessa & Fialho, 2009).

Comportamento Lúdico-Motor e Social

De modo a comparar o comportamento lúdico motor e social das crianças, antes e após a intervenção na tabela 10, são apresentados os resultados obtidos em relação ao tempo de envolvimento das crianças em atividades motoras.

Tabela 10*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores*

Comportamento Motor		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Atividade Motora	Pré-Intervenção	103,7 ± 30,32	-2,392
	Pós-Intervenção	123,4 ± 11,62	*
Movimentos Locomotores	Pré-Intervenção	86,0 ± 39,06	-0,594
	Pós-Intervenção	80,4 ± 33,42	
Movimentos Posturais	Pré-Intervenção	102,2 ± 26,57	-2,549
	Pós-Intervenção	123,4 ± 11,62	*
Movimentos Manipulativos	Pré-Intervenção	7,5 ± 11,693	-3,297
	Pós-Intervenção	77,4 ± 37,56	**
*p<0,05; **p<0,01			

Com base na análise dos resultados apresentados na tabela, verifica-se um aumento geral do tempo médio de envolvimento das crianças em todos os comportamentos motores entre os momentos pré e pós-intervenção, com exceção dos “Movimentos Locomotores”, cujo tempo médio registou uma ligeira diminuição, descendo de 86,0 segundos para 80,4 segundos. Esta redução pode estar relacionada com a presença de materiais novos, que fez com que algumas das brincadeiras habituais fossem substituídas por outras, alternando, assim as preferências momentâneas das crianças. A “novidade” dos materiais pode ter motivado a escolha por diferentes atividades motoras, mais centradas na exploração de novos recursos, em vez dos jogos que costumavam ser realizados com maior frequência. Um exemplo claro disso é a diminuição da prática de jogos de perseguição e luta, atividades que anteriormente implicavam um maior envolvimento em movimentos locomotores. Tal alteração poderá, no entanto, revelar-se temporária, refletindo apenas um período de exploração inicial dos novos materiais disponibilizados.

Em particular, os valores aumentaram significativamente na “Atividade Motora”, de 103,7 segundos para 123,4 segundos ($p<0,05$), assim como nos “Movimentos Posturais”, que registaram igualmente um aumento significativo, de 102,2 segundos para 123,4 segundos ($p<0,05$).

O aumento registado na “Atividade Motora” relaciona-se não só com as brincadeiras que as crianças realizavam antes da intervenção, mas também com a introdução de uma grande variedade de materiais e jogos disponíveis no recreio. Esta diversidade contribuiu positivamente para que as crianças executassem voluntariamente várias habilidades motoras, ampliando as suas oportunidades de movimento e exploração. Segundo Quitério et al. (2024), é na interação em diferentes contextos que a criança recebe estímulos variados, aos quais se adapta e desenvolve progressivamente competências motoras, utilizando o seu corpo com mais confiança em atividades como trepar, saltar sobre obstáculos, equilibrar-se em cima de muros ou interagir com os outros em movimento.

Assim, quanto mais diversificadas forem as oportunidades de brincar em ambientes variados e ricos, maiores serão as possibilidades de a criança adquirir e aperfeiçoar diferentes habilidades motoras. Neste sentido, um recreio de qualidade representa um meio fundamental para garantir o acesso igualitário às oportunidades de brincar, funcionando como um lugar privilegiado para o desenvolvimento global da criança (Lourenço et al., 2023). As brincadeiras espontâneas realizadas no recreio permitem que as crianças compreendam o seu corpo, aprendam a controlar os seus movimentos e exercitem, de forma natural, ações motoras. O recreio, pela sua natureza dinâmica e livre, constituiu-se como um dos espaços mais favoráveis à experimentação de habilidades motoras fundamentais e ao fortalecimento das relações sociais entre pares (Lourenço et al., 2023; Silva, Pereira, et al., 2020).

Relativamente aos “Movimentos Manipulativos”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas antes e após a intervenção, com um aumento expressivo de 7,5 segundos para 77,4 segundos ($p < 0,01$). Antes da intervenção, as crianças disponham de um recreio limitado, caracterizado pela ausência de materiais adequados, brincando apenas com pedras e paus. Após a introdução de novos recursos no recreio, observou-se um notável incentivo à exploração e manipulação de diferentes objetos. Por exemplo, é possível observar nas gravações um aluno a utilizar pás, um ancinho e um balde para mexer na terra, enquanto outro agarrava as latas, empilhava-as e lançava uma bola de trapos contra elas. Esta transformação mostra como a disponibilização de materiais apropriados pode enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

A partir dos resultados obtidos, observa-se que a intervenção teve um impacto positivo nos diversos comportamentos motores, particularmente nos “Movimentos Manipulativos”, onde foi observado um maior progresso. Este avanço está fortemente associado à introdução de uma grande variedade de materiais estimulantes no recreio escolar, os quais proporcionaram às crianças oportunidade de interação direta com os objetos, promovendo a exploração de diversas habilidades posturais, como manter o equilíbrio, levantar-se, sentar-se, baixar-se, manter-se de pé e inclinar-se. Segundo Neto e Lopes (2017), as crianças, impulsionadas por instintos lúdicos, como a curiosidade e a necessidade de estabelecer contacto sensorial com o mundo, especialmente através das suas mãos, são naturalmente atraídas por materiais e objetos dispersos ao seu redor. A sua proximidade ao chão e o impulso de explorar os objetos levam-nas a agarrá-los e a manipulá-los. Este comportamento é reforçado na presença de brinquedos novos, que despertam o desejo das crianças de explorar e se apropriarem dos materiais, o que explica o aumento substancial observado nos “Movimentos Manipulativos” e, ainda que de forma mais moderada, também nos “Movimentos Posturais”, uma vez que o contacto frequente com os materiais favorece a execução espontânea de várias ações corporais (Pereira et al., 2009).

Na tabela 11 são apresentados os resultados obtidos em relação ao tempo de envolvimento das crianças em diferentes formas de jogo.

Tabela 11

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo

Tipos de jogo		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Jogo Simbólico	Pré-Intervenção	29,0 ± 25,65	-1,078
	Pós-Intervenção	41,8 ± 34,16	
Jogos Tradicionais	Pré-Intervenção	16,8 ± 19,90	-2,097 *
	Pós-Intervenção	44,7 ± 33,94	
Jogos de Mesa	Pré-Intervenção	0	---
	Pós-Intervenção	0	
Jogos de Perseguição/Luta	Pré-Intervenção	21,8 ± 18,76	-2,689 **
	Pós-Intervenção	0	
Jogos de Oposição	Pré-Intervenção	0	-1,732
	Pós-Intervenção	6,9 ± 13,63	

Jogos de Precisão	Pré-Intervenção	0	-1,841
	Pós-Intervenção	5,7 ± 11,74	
Jogos de Objetos/construção	Pré-Intervenção	9,1 ± 15,00	-2,675
	Pós-Intervenção	26,1 ± 21,91	**
Jogos Sociais	Pré-Intervenção	27,6 ± 23,72	-0,786
	Pós-Intervenção	35,5 ± 32,41	
*p<0,05; **p<0,01			

Comparativamente ao período pré-intervenção, os resultados apresentados na tabela 11 evidenciam um aumento no tempo médio de envolvimento das crianças na maioria dos tipos de jogos após a intervenção, com exceções dos “Jogos de Perseguição/Luta”, cujo tempo diminuiu para zero, e os “Jogos de Mesa”, que se mantiveram inalterados, apresentando um tempo médio de envolvimento nulo antes e depois da intervenção.

Entre os aumentos mais expressivos, destacam-se os “Jogos Tradicionais”, com um aumento significativo do tempo médio de envolvimento, passando de 16,8 para 44,7 segundos ($p<0,05$). Esta diferença estatisticamente significativa mostra que após a intervenção, as crianças passaram a demonstrar uma maior preferência pela prática deste tipo de jogos durante o recreio, sendo possível, por exemplo, observar nas gravações situações como: “as crianças a dançar em volta dos arcos, enquanto uma delas controlava a música do rádio”; “as crianças a realizar várias sequências de saltos no jogo do elástico” e “grupos a saltar à corda, competindo entre si para ver quem conseguia dar mais saltos consecutivos”. Esta motivação estendeu-se para além das aulas, verificando, numa fase posterior, um aumento significativo da adesão aos jogos tradicionais no recreio, especialmente após a disponibilização dos respetivos materiais. Esta participação alargou-se inclusivamente a alunos de outras turmas da escola, demonstrando o impacto positivo da intervenção no envolvimento coletivo. Neste contexto, destacaram-se o jogo da Tração à Corda em Linha e a Dança das Cadeiras, cuja natureza coletiva e acessível favoreceu o envolvimento de vários alunos em simultâneo. A utilização de materiais simples, como uma corda extensa e um rádio, tornou os jogos mais apelativos, promovendo a participação ativa e a interação entre pares durante o recreio.

Para além disso, este aumento está também relacionado com a introdução de materiais no recreio que as crianças reconheciam como sendo dos jogos tradicionais, o que contribuiu para que estes fossem mais praticados. Estes jogos proporcionam às crianças momentos de alegria e interação social, além de favorecerem o desenvolvimento de várias competências e aprendizagens no domínio psicomotor (Raposo et al., 2019). Neste sentido, Almeida et al. (2015) referem que os jogos tradicionais representam uma ferramenta educativa que promove não só a socialização, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, constituindo uma atividade rica para a integração em grupo, orientação espacial, sentido rítmico e enriquecimento da linguagem corporal da criança, o que evidencia o seu impacto positivo.

Registaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas mais acentuadas ($p < 0,01$) nos “Jogos de Perseguição/Luta” e nos “Jogos de Objetos/Construção”. No primeiro caso, observou-se uma redução drástica do tempo médio, diminuindo de 21,8 segundos para zero segundos. Esta diminuição está associada ao tempo despendido nos movimentos de locomoção, o que se conclui que ocorreu uma substituição desta categoria por outras formas de jogo relacionadas com a presença de outros materiais mais associados aos movimentos manipulativos. Assim, os “Jogos de Perseguição/Luta” deixaram de ser praticados temporariamente, refletindo uma alteração nas preferências lúdicas das crianças. No segundo caso, o tempo médio aumentou de forma muito significativa, de 9,1 segundos para 26,1 segundos. Este acréscimo explica-se, mais uma vez, pelo uso frequente de materiais como pás, baldes, tubos, carrinho de mão, entre outros, que estimularam as crianças a interagir com a terra de forma mais ativa. Nas gravações é possível observar situações como a seguinte “a criança chega e junta-se ao amigo para o ajudar a explorar o Cantinho das Construções com as pás”.

Relativamente aos restantes tipos de jogo, também registaram aumentos no tempo médio, embora sem diferenças estatisticamente significativas. O “Jogo Simbólico” aumentou de 29,0 para 41,8 segundos, como podemos observar em exemplos captados nas gravações “a criança realiza o jogo faz-de-conta de “professores e alunos”, fingindo ser o professor enquanto o colega assume o papel de aluno, fazendo contas no quadro de giz” e “a criança agarra os tubos e enfia os braços lá dentro, fingindo que era um robô que utiliza os seus braços mecânicos como uma espécie de canhão para lançar bolas de trapos para o ar.

Já os “Jogos de Oposição” registraram um aumento de 27,6 segundos para 35,5 segundos, exemplificado, por exemplo, pela situação em que “cada equipa compete uma contra a outra no jogo da Tração à Corda em Linha, tentando puxar a equipa adversária até que o primeiro adversário ultrapasse a linha do centro”.

O aumento generalizado do tempo médio de envolvimento na maioria dos tipos de jogo reforça a importância de que os recreios devem ser desafiantes, livres e enriquecedores (Neto & Lopes, 2017). Estes espaços devem incentivar a brincadeira livre e espontânea, sem uma supervisão excessiva que restrinja o risco saudável e a exploração ativa do ambiente. Desta forma, este enriquecimento permite que as crianças experimentem diferentes tipos de jogo com liberdade, autonomia e criatividade, podendo realizar atividades adequadas à sua faixa etária. Entre essas atividades incluem-se os jogos de corrida, luta e perseguição, ações de trepar, de equilíbrio e vertigem, jogos tradicionais, jogos com bola, jogos simbólicos e de dramatização, assim como brincadeiras que se encontram ligadas a elementos naturais, como água, areia, terra, entre outros (Neto & Lopes, 2017; Silva, Pereira, et al., 2020).

Na tabela 12 são apresentados os resultados obtidos em relação ao tempo de envolvimento das crianças em atividades variadas.

Tabela 12

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas

Atividades variadas		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Dançar	Pré-Intervenção	0,2 ± 0,80	-1,000
	Pós-Intervenção	0	
Passear	Pré-Intervenção	5,8 ± 11,99	-1,105
	Pós-Intervenção	2,1 ± 8,02	
Sem atividade	Pré-Intervenção	40,7 ± 27,83	-2,863 **
	Pós-Intervenção	13,0 ± 18,91	
*p<0,05; **p<0,01			

Ao contrário do que se verificou nas tabelas anteriores, a leitura dos resultados apresentados acima indica uma redução do tempo médio de envolvimento das crianças em praticamente todas as categorias após a intervenção, com destaque para a categoria

“Sem atividade”, que apresenta uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,01$), refletindo uma diminuição bastante acentuada. Este resultado sugere que, após a intervenção, as crianças passaram a ocupar-se mais com outras atividades.

As atividades de “Dançar” e “Passear” também registaram uma ligeira redução no tempo médio, passando a atividade de “Dançar” a representar zero segundos no período após a intervenção. Contudo, essas reduções não atingiram uma significância estatística, apenas indicam que houve uma tendência de menor envolvimento nessas atividades. No entanto, apesar de existir um rádio os participantes utilizavam-no exclusivamente no jogo da Dança das Cadeiras.

De forma geral, os resultados refletem que a intervenção contribuiu para reduzir significativamente o tempo de inatividade das crianças, promovendo, consequentemente, um maior envolvimento em atividades significativas (Neto, 2009). A intervenção demonstrou um impacto benéfico no aproveitamento do tempo pelas crianças, favorecendo a criação de um ambiente mais dinâmico, estimulante e propício ao desenvolvimento infantil. Um recreio devidamente estruturado constitui um ambiente privilegiado para o desenvolvimento integral da criança (Pereira & Pereira, 2012). Este espaço desempenha um papel crucial na promoção de um estilo de vida ativo e saudável, ao proporcionar oportunidades significativas de movimento e atividade física durante o período escolar. Além disso, permite que a criança explore livremente diferentes atividades, descubra o que lhe proporciona prazer ao brincar e desenvolva o gosto pelo movimento, o que favorece a adoção de hábitos saudáveis desde cedo (Pereira & Pereira, 2012).

Na tabela 13 são apresentados os resultados obtidos em relação ao tempo de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização.

Tabela 13

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização

Formas de organização	Média $\pm$ Desvio Padrão	Z p-value
Pré-Intervenção	27,6 $\pm$ 26,82	-1,217

Atividade Isolada	Pós-Intervenção	36,9 ± 37,68	
Atividade em Grupo	Pré-Intervenção	86,8 ± 35,25	-0,078
	Pós-Intervenção	88,9 ± 38,33	
*p<0,05; **p<0,01			

De forma geral, os presentes resultados indicam um ligeiro aumento do tempo médio de envolvimento das crianças em ambas as formas de organização após a intervenção. No caso da “Atividade Isolada”, o tempo médio aumentou de 27,6 segundos para 36,9 segundos, enquanto na “Atividade em Grupo”, observou-se uma variação de 86,8 segundos para 88,9 segundos.

Apesar do aumento nas duas formas de organização, verifica-se que os participantes mantiveram a preferência pelo envolvimento em atividades de grupo, tanto antes como após a intervenção. De acordo com Pereira e Pereira (2012), o recreio representa um momento privilegiado para a interação espontânea entre pares, sendo um momento único no contexto escolar, onde as crianças exercitam as suas competências sociais e colaborativas.

O aumento nas atividades de grupo após a intervenção sugere que, independentemente dos materiais colocados no recreio, as crianças continuaram a preferir as atividades em grupo, tanto na exploração dos materiais como na participação em jogos e brincadeiras (Gibson et al., 2017). Por outro lado, o aumento observado na “Atividade Isolada” resultou da disponibilização de diversos materiais que não exigiam a participação simultânea de várias crianças. A natureza desses materiais possibilitou momentos de exploração mais autónoma, permitindo uma interação individualizada por parte dos participantes, tal como se verificou na gravação, “cada criança estava posicionada num quadro de giz a desenhar ou a escrever”.

Na tabela 14 são apresentados os resultados obtidos em relação ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos sociais.

Tabela 14*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais*

Comportamento Social		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Ajuda entre pares	Pré-Intervenção	0,1 ± 0,27	-1,992
	Pós-Intervenção	8,2 ± 12,95	*
Interação Verbal	Pré-Intervenção	70,7 ± 32,37	-0,178
	Pós-Intervenção	72,0 ± 37,98	
Contemplação	Pré-Intervenção	6,3 ± 17,28	-0,524
	Pós-Intervenção	7,6 ± 13,60	
Momento de Espera	Pré-Intervenção	2,8 ± 7,40	-0,889
	Pós-Intervenção	4,6 ± 6,61	
*p<0,05; **p<0,01			

A análise dos dados evidencia que, entre os comportamentos sociais observados, a “Ajuda entre pares” foi a única categoria em que foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre o período anterior e posterior à intervenção. Contudo, é possível ainda observar pequenas variações no tempo médio de envolvimento das crianças em determinados comportamentos sociais.

Relativamente ao comportamento de “Ajuda entre pares”, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, aumentando de 0,1 segundos para 8,2 segundos ($p<0,05$). Embora o valor correspondente ao tempo de ajuda seja relativamente reduzido, o aumento indica uma melhoria importante, demonstrando que as crianças começaram a ajudar-se mais do que anteriormente.

Em relação, à “Interação Verbal” o tempo de envolvimento manteve-se praticamente inalterado, com 70,7 segundos no momento pré-intervenção e 72,0 segundos no momento pós-intervenção, o que indica a consistência na comunicação entre crianças.

Os restantes comportamentos sociais apresentam um pequeno aumento no tempo médio, em que a “Contemplação” aumentou ligeiramente, de 6,3 para 7,6 segundos, enquanto o “Momento de Espera” registou um aumento de 2,8 para 4,6 segundos. Estes aumentos estão relacionados, sobretudo, a situações em que as

crianças observavam os colegas durante os jogos, com o intuito de aprender como se jogava, ou tinham de aguardar pela sua vez de participar nos jogos coletivos.

Embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas, os pequenos aumentos observados nas categorias de “Contemplação”, “Momento de Espera” e “Interação Verbal” mostram um aprimoramento nas competências sociais das crianças, como a capacidade de observar, esperar pela sua vez e interagir com os colegas durante as atividades. Esta evolução pode ser observada em situações registadas nas gravações, como: “a criança observa as amigas a saltar à corda e espera pela sua vez de saltar, interagindo com elas” e “a criança contempla o desenho do amigo no quadro de giz enquanto comunica com ele”. Tais mudanças indicam que a intervenção, nomeadamente a participação nos diversos jogos tradicionais e o uso dos materiais disponibilizados, contribuiu para fortalecer as dinâmicas sociais e a cooperação entre as crianças durante o recreio escolar. Estes resultados reforçam a ideia de que, através de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, o movimento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências interpessoais, promovendo o diálogo e a capacidade de resolução de problemas, além de estimular a cooperação e o respeito pelo outro e pelas regras (Silva et al., 2017; Silva et al., 2020)

Conclusões

No presente subcapítulo apresentam-se as conclusões do estudo em função dos objetivos inicialmente definidos, assim como as limitações identificadas e recomendações para futuras investigações.

O presente estudo teve como propósito principal explorar o conhecimento e a vivência prática das crianças do 1.º CEB relativamente aos jogos tradicionais, analisando ainda o modo como a sua dinamização nas aulas de Educação Física contribuiu para a mudança do comportamento lúdico-motor e social das crianças no recreio escolar. A relevância deste estudo assenta na valorização dos jogos tradicionais enquanto património cultural e educativo e na sua potencialidade pedagógica enquanto estratégia promotora de socialização, inclusão e desenvolvimento motor. Assim, tendo por base os objetivos definidos: I. Identificar que jogos tradicionais as crianças conhecem; II. Identificar a perspetiva das crianças sobre os jogos tradicionais e sua prática; III. Identificar e comparar os comportamentos motores e sociais nos recreios escolares antes e após a dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, apresentam-se de seguida as principais conclusões do estudo, procurando dar resposta às questões de investigação nesta etapa final do estudo.

I. Identificar que jogos tradicionais as crianças conhecem;

Como ponto de partida, identificaram-se, numa primeira abordagem, os jogos tradicionais conhecidos pelas crianças, para que depois numa fase posterior, fosse explorada a sua prática de forma mais aprofundada.

Com base na análise do questionário aplicado no início da intervenção, conclui-se que a maioria dos participantes afirmou conhecer alguns jogos tradicionais, que por ventura, eram os mais conhecidos e praticados no quotidiano escolar, como as “Caçadinhas”, o “Jogo da Macaca”, e as “Escondidas”. Além disso, alguns participantes referiram também conhecer outros jogos, como a “Dança das Cadeiras”, “Saltar à Corda”, o “Jogo das Latas”, a “Corrida de Sacos”, o “Macaquinho do Chinês”, o “Jogo do Galo”, o “Lencinho” e o “Jogo da Corrente”. Estes resultados indicam que, apesar de o grupo apresentar um repertório considerável de conhecimento sobre os jogos

tradicionais, a maioria não dominava completamente a sua prática. Salienta-se, no entanto, que todos os jogos mencionados nesta fase inicial já tinham sido praticados por todas as crianças, embora algumas delas demonstrassem dificuldades em realizar certas atividades, nomeadamente, “Saltar à Corda”, a “Corrida de Sacos” e o “Jogo das Latas”.

Posteriormente, e tal como foi mencionado no capítulo apresentação e discussão dos dados, os alunos após a intervenção começaram a praticar não só os jogos que já conheciam, como também novos, ampliando o seu repertório e melhorando as competências nos jogos previamente conhecidos. Vários jogos tradicionais passaram a ser regularmente praticados após as sessões realizadas, sendo que os mais mencionados pelos alunos foram a “Dança das cadeiras”, “Saltar à corda”, o “Jogo das Latas”, a “Corrida de Sacos” e o jogo da “Tração à Corda em Linha”. Estes jogos destacaram-se por apresentarem o maior número de referências, o que explica o interesse demonstrado pelos alunos, em grande parte devido à disponibilidade do material no recreio escolar e ao seu carácter atrativo, como foi o caso do rádio. Para além destes, os alunos afirmaram também conhecer novos jogos, tais como o jogo da “Tração à Corda em Linha”, a “Cabra-Cega”, a “Corrida das Colheres”, o jogo da “Barra do Lenço”, a “Batata Quente” e “Saltar ao Elástico”. Em suma, pode-se afirmar que as aulas de Educação Física foram muito gratificantes para o desenvolvimento dos participantes, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecer novos jogos, que passaram a realizar nos momentos livres, sobretudo durante o recreio escolar, e até mesmo noutros locais como em casa.

II. Identificar a perspetiva das crianças sobre os jogos tradicionais e sua prática

Antes da intervenção, os alunos mencionavam apenas um conjunto restrito de jogos tradicionais como sendo os seus preferidos, com destaque para alguns já mais conhecidos entre eles, como as “Caçadinhas”, o “Jogo da Corrente” e o “Jogo do Galo”. Apesar de demonstrarem curiosidade e vontade de aprender novos jogos, a elevada frequência de respostas que indicavam não saber que jogos gostariam de experimentar no momento antes da intervenção, evidencia uma lacuna significativa no contacto com este tipo de prática lúdica, embora já tivessem conhecimento de alguns jogos. Após a intervenção, os alunos passaram a referir uma maior diversidade de jogos como sendo os seus preferidos, como o “Jogo das Latas”, a “Corrida de Sacos”, “Saltar à Corda”, “Dança das Cadeiras” e mantendo as “Caçadinhas”. Incluíram também jogos que até

então não faziam parte das suas práticas, como a “Batata Quente”, o jogo da “Barra do Lenço” e a “Tração à Corda em Linha”. Esta mudança demonstra que a intervenção favoreceu o enriquecimento das experiências lúdicas e despertou o interesse por diferentes jogos, verificando-se um desempenho positivo e elevada dedicação por parte dos alunos, evidenciados pelo desejo de aprender novos jogos tradicionais, com o intuito de partilhar posteriormente as suas experiências com amigos, colegas de outras turmas e familiares. Estes comportamentos refletiriam uma maior valorização destes jogos em diversos contextos, tanto escolar como familiar, tornando-os assim mais presentes no quotidiano das crianças.

Para além de referirem os seus jogos favoritos, alguns participantes mencionaram que um dos motivos pelos quais apreciam o recreio escolar se deve à introdução de vários jogos, demonstrando entusiasmo em explorá-los e passando a incluí-los com maior frequência nas atividades que realizam nesse período após a intervenção. Essa evidência revela o impacto positivo destas práticas, não apenas na valorização do brincar, mas também na forma como os alunos percecionam a escola como um espaço privilegiado de socialização e prazer. Assim, conclui-se que os jogos tradicionais foram reintegrados e ganharam um papel importante na experiência lúdica e social das crianças.

III. Identificar e comparar os comportamentos motores e sociais nos recreios escolares antes e após a dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física

Antes da intervenção, as crianças demonstravam uma forte preferência por brincadeiras espontâneas, como pelo jogo simbólico, em que fingiam ser escavadores, e por jogos de natureza competitiva, sobretudo os jogos de perseguição ou luta, como as “Escondidas” e as “Caçadinhas”. No caso do jogo simbólico, a sua prática manteve-se, tendo aumentando após a intervenção, enquanto os jogos de perseguição e luta, embora referidos pelas crianças que continuavam a praticá-los nas suas respostas ao questionário, não foram observados durante os momentos de gravação, o que se justifica pelo facto de ocorrerem apenas nos dias em que a intervenção não ocorria, nomeadamente às quintas e sextas-feiras, coincidindo com a indisponibilidade do

material necessário para os jogos tradicionais. Por esta razão, verifica-se um aumento destes jogos nos resultados do questionário, refletindo a percepção das crianças, e uma diminuição nos resultados do comportamento-lúdico motor e social, que se baseiam em observações diretas.

Após a intervenção, centrada na dinamização dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física, observaram-se efeitos muito positivos no recreio escolar com melhorias significativas no comportamento lúdico-motor e social das crianças, permitindo-lhes um maior envolvimento em atividades e interações entre pares. Os resultados mostram um aumento significativo na adesão e valorização dos jogos tradicionais, que passaram a ocupar um espaço central nas preferências lúdicas dos alunos durante o período de recreio. Jogos como a “Dança das Cadeiras”, “Saltar à Corda”, “Saltar ao Elástico”, “Jogo das Latas”, a “Corrida de Sacos”, o jogo da “Barra do Lenço”, a “Corrida de Colheres”, a “Tração à Corda em Linha” foram praticados com maior frequência e observados durante os momentos de gravação. Para além de potenciar a diversidade de brincadeiras, a intervenção contribuiu para a redução acentuada do tempo de inatividade, favorecendo um recreio mais dinâmico, ativo e enriquecedor. Também se verificou uma melhoria nas competências motoras, em especial nos movimentos manipulativos e posturais, impulsionados pela introdução de materiais adequados e apelativos.

Do ponto de vista social, registou-se um ligeiro aumento de ajuda entre pares, mais momentos de cooperação e interação, fortalecendo as dinâmicas de grupo e promovendo aprendizagens essenciais, como o respeito pelas regras, a partilha e a colaboração. A intervenção revelou-se igualmente eficaz na criação de um ambiente mais inclusivo e atrativo, traduzido na satisfação generalizada das crianças com o recreio após a implementação. Assim, pode afirmar-se que a dinamização dos jogos tradicionais se mostrou uma estratégia pedagógica de grande valor, não apenas pelo seu impacto na motricidade e na atividade Física, mas também pelo contributo para a socialização, para a preservação da cultura lúdica e para a promoção de um recreio mais diversificado, inclusivo e educativo.

Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras

Concluído este trabalho de investigação, torna-se importante refletir sobre alguns constrangimentos encontrados ao longo desta trajetória. Uma das principais limitações encontradas foi o número reduzido de participantes, apenas 14 alunos, o que pode ter condicionado a diversidade e riqueza dos resultados obtidos. Para além disso, a gestão da turma revelou-se um desafio complexo, visto que se tratava de um grupo heterogêneo cujo comportamento, em determinados momentos, dificultou o normal decorrer das aulas de Educação Física e a concentração nas atividades propostas.

Outra limitação identificada foi a falta de material adequado e diversificado, fundamental para a dinamização dos jogos tradicionais, bem como as condições do espaço destinado à prática das aulas. Estas limitações condicionaram, ocasionalmente, a forma como as atividades puderam ser implementadas. Contudo, mesmo com essas limitações, os resultados alcançados foram bastante positivos, reforçando a importância dos jogos tradicionais no desenvolvimento integral das crianças.

Por último, como recomendações para futuras investigações, seria pertinente alargar o número de participantes, de modo a garantir maior representatividade dos resultados e a permitir análises mais consistentes. Assim, sugere-se a realização de mais estudos que aprofundem o papel dos jogos tradicionais não só a nível do desenvolvimento motor, mas também na promoção de competências sociais, cognitivas e na valorização do património cultural associado a estes jogos. Além disso, seria importante explorar a articulação dos jogos tradicionais com as várias áreas de ensino, potenciando uma abordagem interdisciplinar.

CAPÍTULO III - Reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Este último capítulo dedica-se à reflexão global sobre todo o percurso desenvolvido no âmbito da PES, numa visão abrangente dos contributos e das aprendizagens significativas que esta experiência me proporcionou ao longo do tempo.

Partindo desta experiência, tive a oportunidade de contactar diretamente com dois níveis de escolaridade distintos, iniciando o meu percurso de estágio, no primeiro semestre, no contexto de educação Pré-Escolar, com crianças entre os três e os seis anos de idade, e concluindo-o, no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos de uma turma mista de 1.º e 2.º anos de escolaridade. Esta transição possibilitou-me aprofundar o conhecimento em relação às especificidades de cada nível de ensino, assim como conhecer melhor as necessidades, características e dinâmicas de cada grupo de crianças.

A estrutura da PES foi similar em ambos os contextos, iniciando com a fase de observação, seguida do planeamento, do período de implementação e, por último, o de reflexão.

A experiência no contexto de educação Pré-Escolar foi, sem dúvida, verdadeiramente inesquecível, transformando por completo a visão que eu tinha sobre esta fase educativa. Durante este período, cresci não só a nível pessoal, mas sobretudo enquanto futura profissional, isto porque, tive o privilégio de aprender com profissionais de excelência, que marcam a diferença através da sua dedicação, sensibilidade e competência didática.

Ao longo deste percurso, percebi com clareza a riqueza, a versatilidade e o profundo significado do trabalho desenvolvido no Pré-Escolar, uma vez que as atividades podiam surgir, muitas vezes, das próprias ideias e interesses das crianças, e que todo o trabalho desenvolvido em redor disso poderia ser tão enriquecedor quanto as atividades previamente planeadas pelo educador. Esta dinâmica evidenciou a importância de um ambiente flexível, onde a voz e a criatividade da criança são valorizadas, permitindo que o processo de aprendizagem seja mais natural e significativo.

Além disso, tive ainda a possibilidade de conviver com crianças afetuosas e extremamente recetíveis à aprendizagem, o que tornou a intervenção ainda mais gratificante e verdadeiramente enriquecedora.

Estas crianças marcaram-me de uma forma única, deixando memórias que levarei para a vida. Com sua curiosidade, carinho e capacidade de entrega, fizeram-me sentir capaz e realizada, ao ponto de me levarem a refletir sobre o quanto esta etapa da educação é especial e encantadora, repleta de descobertas, aprendizagens essenciais e relações genuínas. Senti-me especial e valorizada, com a plena consciência de que o amor e o cuidado que lhes dedicávamos era recíproco. Foi, sem dúvida, o verdadeiro exemplo de que, quando se trabalha com amor, esse amor retorna em dobro.

Esta vivência contrastou intensamente com outras experiências que vivi anteriormente, na medida em que despertou em mim a vontade de, futuramente, poder dedicar-me profissionalmente a esta vertente. O contacto com este contexto em específico permitiu-me compreender que cada realidade educativa tem as suas particularidades, exigindo, por isso, uma abordagem diferenciada. Assim, as estratégias e metodologias adotadas devem ser ajustadas tendo em conta o grupo de crianças, as suas necessidades e o meio escolar onde estão inseridas. Desta forma, a flexibilidade e a capacidade de adaptação ao contexto tornam-se competências fundamentais para uma prática pedagógica significativa.

Quanto às planificações, eu e o meu par pedagógico procurámos sempre proporcionar atividades diversificadas, adequadas às diferentes faixas etárias do grupo de crianças e às suas necessidades. Esta abordagem permitiu que cada momento de aprendizagem fosse significativo e envolvente para todos. Assim, aproveitámos bastante o espaço exterior da escola, um local verdadeiramente único, que se revelou um lugar privilegiado para o desenvolvimento das crianças. Este elemento foi determinante para que a nossa experiência, neste contexto, resultasse de forma muito positiva, uma vez que o contacto com a natureza trouxe riqueza às atividades propostas, mas também à própria aprendizagem, criando oportunidades para uma conexão mais profunda com o ambiente à sua volta.

Ao contrário da experiência vivida no contexto anterior, o contacto com o 1.º CEB foi bastante diferenciador, mas por motivos distintos. Embora tenha sido uma vivência intensa, foi também uma etapa marcante, repleta de desafios, mas também de aprendizagens. Durante este período, eu e o meu par pedagógico, vivemos uma das experiências mais desafiadoras de todo o nosso percurso académico. Enfrentamos um

cenário particularmente complexo, que exigiu de nós uma constante adaptação e um esforço conjunto, em que a união e o apoio mútuo foram essenciais para nos mantermos firmes. Contudo, estou totalmente ciente de que esta foi uma das experiências mais autênticas e genuínas que vivi, proporcionando uma aprendizagem mais próxima da realidade e preparando-me da melhor maneira para os desafios de um futuro próximo.

Apesar das circunstâncias desafiadoras e dos obstáculos constantes, foram os momentos felizes que acabaram por marcar, de forma positiva, esta trajetória. No início, senti-me um pouco receosa em relação à minha capacidade de liderar a turma e, simultaneamente, transmitir os conhecimentos de forma eficaz, adaptando-me às necessidades de cada criança. A complexidade de lidar com dois anos de escolaridade diferentes, especialmente com um número considerável de crianças com necessidades educativas específicas, aumentava a minha apreensão.

A inclusão destes alunos nas diversas atividades propostas revelou-se um desafio especialmente complexo ao longo deste período, uma vez que nem sempre foi fácil garantir a sua participação ativa, tendo em conta o seu ritmo de aprendizagem e as suas características individuais. Além disso, o grupo era composto por crianças com bastantes dificuldades, o que acabou por dificultar ainda mais este processo. Perante este contexto, tornou-se imprescindível adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, como o reforço individualizado e a utilização de recursos visuais e manipulativos, que incentivassem e estimulassem o envolvimento de todos os alunos.

Outro aspeto que se revelou particularmente exigente foi a gestão do comportamento. Surgiram situações que exigiram uma intervenção assertiva e ponderada, perante comportamentos desafiadores, que interferiam tanto com o ambiente da sala como com a própria dinâmica de aprendizagem do grupo. Nestes momentos, o trabalho colaborativo com o meu par pedagógico foi fundamental, permitindo-nos refletir e delinear, em conjunto, estratégias mais adequadas às necessidades do grupo. Esta cooperação foi determinante na promoção de um ambiente mais harmonioso e propício à aprendizagem na sala de aula.

Para superar essas inseguranças e dificuldades, procurei sempre preparar-me da melhor forma possível, tanto a nível do conhecimento como na preparação e organização das aulas. Neste contexto, as aprendizagens e estratégias pedagógicas

adquiridas ao longo do curso foram fundamentais, na medida em que me forneceram ferramentas que me ajudaram a pensar de forma mais crítica e estruturada sobre a minha prática educativa e tomar decisões mais conscientes, aumentando a minha confiança e segurança na condução das atividades em contexto real de sala de aula. Além disso, juntamente com o meu par pedagógico, trabalhamos com afinco para planejar atividades ricas e diferenciadas, com o objetivo de alcançar as metas pretendidas e respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança.

Posto isto, o sentimento que define esta última etapa é de que demos tudo de nós para proporcionarmos àquelas crianças uma aprendizagem de qualidade, pois acredito que cada uma delas, independentemente das adversidades da vida, merece uma educação que as valorize e as prepare para um futuro melhor.

Esta experiência foi, assim, uma valiosa oportunidade de crescimento, uma vez que me permitiu conhecer de forma mais aprofundada o funcionamento de uma escola e o papel transformador de um professor dentro da sala de aula, reconhecendo a importância fundamental que este exerce na vida de todas as crianças, influenciando o seu desenvolvimento e bem-estar. No entanto, após vivenciar contextos distintos, considero que a formação inicial de um docente deveria integrar mais estratégias pedagógicas diversificadas, adaptadas às diferentes realidades escolar, com especial foco na inclusão e na resposta à diversidade das turmas.

Em suma, esta etapa foi uma oportunidade inesquecível, marcada por momentos de grande aprendizagem que guardarei com carinho. Com o final desta trajetória, levo comigo a certeza de que devemos trabalhar com paixão, dedicação e com o compromisso diário de criar um ambiente onde todas as crianças se sentissem capazes, valorizadas, e, acima de tudo, felizes. Estes dois grupos de crianças ensinaram-me que a verdadeira felicidade não está em ter tudo, mas sim em valorizar o que realmente importa, e que este é, de facto, o verdadeiro significado de ser feliz.

Referências Bibliográficas

- Agramonte, E. A. (2011). Juegos y deportes populares y tradicionales. *Pedagogía Magna*, 11, 98–108.
- Almeida, P., Dias, G., Mendes, R., & Martins, F. (2015). Prática de jogos tradicionais portugueses no contexto das atividades de enriquecimento curricular. In *Estudos em desenvolvimento motor da criança VIII*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação; Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano.
- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods on JSTOR. *Behaviour*, 49 (3/4), 227–267. <https://www.jstor.org/stable/4533591>
- Alto Minho. (s.d.). *Património de Ponte de Lima*. Retrieved January 15, 2025, from <https://www.altominho.pt/pt/visitar/patrimonio/patrimonio-de-ponte-de-lima/>
- Alves, L., & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 27, 282–287. <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem>
- Amorim, D., Medicina, J., & Lozano, V. (2018). A técnica da criança focal: uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 31–38. <http://hdl.handle.net/10272/14839>
- Araújo, M. (2016). *Os jogos tradicionais no contexto escolar: um estudo de intervenção com crianças no 1o. CEB* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1572>
- Barasuol, E., Marin, E. C., & Souza, J. de. (2024). Descobrimos os jogos tradicionais. *Conexões*, 22, 1–17. <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675318>
- Betancur, H. N. C., Romero Yapuchura, Y. Y., & Pérez Argollo, K. (2024). Actividades lúdicas para el desarrollo psicomotriz en niños de la primera infancia (Recreational activities for psychomotor development in early childhood children). *Retos*, 51, 753–762. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98154>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bragada, J. A. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Campos, C., Silva, E., Rodrigues, E., & Morais, M. (2021). O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(10), 3391–3401. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i10.3142>
- Campos, F., Almeida, D., & Mendes, R. (2024). *Jogos Tradicionais Infantis - Recriação e Abordagem Interdisciplinar*. Pactor. <https://www.researchgate.net/publication/379248879>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, Cá vamos Brincando. In *(Re)Aprender a Brincar : da especificidade à diversidade* (pp. 1–206). Universidade dos Açores.
- Cilla, R., & Omeñaca, J. (2005). *Juegos cooperativos y educacion física* (1.a). Paidotribo.
- Conceição, M. (2014). *O comportamento lúdico-motor e social da criança no recreio escolar: Um estudo de intervenção no contexto pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1972>
- Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a brincar: na barca do pirata* (Universidade dos Açores, Ed.). Universidade dos Açores.
- Cordazzo, S., Westphal, J., Tagliari, F., Vieira, M., & Oliveira, A. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427–438. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a14.pdf>

- Correia, V., Pereira, E., Carvalho, J., & Minhalma, R. (2022). *Estudos em desenvolvimento motor da criança XV*. Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação. <http://hdl.handle.net/10400.1/18478>
- Costa, C., Rodrigues, L. P., & Carvalho, G. (2012). Relação entre a aptidão física e morfológica e o sucesso académico: um estudo longitudinal retrospectivo. In *Atividade Física, Saúde e Lazer - O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 265–278). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <https://hdl.handle.net/1822/19580>
- Creswell, J., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (5.a). SAGE PUBLICATIONS.
- Diário da República. (2018). *Decreto-Lei n.o 55/2018*. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses – retrospectiva e tendências futuras. *Dialnet*, 51–58.
- Dias, G., Mendes, R., Clemente, F., & Martins, F. (2013). Prática dos Jogos Tradicionais Portugueses no 1.o Ciclo do Ensino Básico. *Exedra*. www.exedrajournal.com
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação*. Retrieved July 14, 2025, from <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Elias, S. (2021). *Jogos Tradicionais como promotores de Sociabilidade em Educação Pré-escolar e 1o Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. <https://hdl.handle.net/20.500.12207/5434>
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gabinete de Estratégia e Estudos. (2022). *Indicadores Sociais do concelho*. <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/viana-do-castelo/ponte-de-lima/3114-ponte-de-lima/file>

- Gabinete de Estratégias e Estudos. (2022). *Indicadores Sociais do concelho*.
<https://www.gee.gov.pt/pt/docs/doc-o-gee-2/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/viana-do-castelo/viana-do-castelo-1/3117-viana-do-castelo-2/file>
- Garaigordobil, M., Berruero, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions "Game Program." *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309.
<https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Guedes, M. da G. S. (s.d.). *Jogos tradicionais portugueses* (2a). Direcção Geral dos Desportos.
- Guedes, M. da G. S. (1991). As Crianças e os Jogos Tradicionais. *Revista Horizonte*, 43, 9–14.
- Kishimoto, T. M. (2007). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* (5.a). Cortez.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das Brincadeiras e Brincadeiras com a Linguagem. In *(Re)Aprender a Brincar : da especificidade à diversidade* (pp. 1–206). Universidade dos Açores.
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In *Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE)*.
- Lopes, S., Moreira, T., & Rocha, J. A. S. (2022). JOGOS TRADICIONAIS: Educação e Ensino. *ERAS / European Review of Artistic Studies*, 13(1), 1–14.
<https://doi.org/10.37334/eras.v13i1.200>
- Lourenço, A., Pereira, B., Mendes, R., & Martins, F. (2023). Promoção do direito a brincar nas escolas do 1.o ciclo do ensino básico em Portugal: de satisfação das crianças e nas interações no recreio. *Retos*, 50, 817–825.
<http://hdl.handle.net/10400.26/46743>

- Marconi, M., & Lakatos, E. (2021). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.
https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed.-www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8_ed.-www.meulivro.biz.pdf
- Marques, A. (2012). Que faço com este espaço? Que gostaria de fazer? O que me faz falta? In *Atividade Física, Saúde e Lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 49–59). Universidade do Minho. Institutos de Estudo da Criança, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Matos, A. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Matos, F., & Pocinho, M. (2022). *Metodologias de Pesquisa e de Investigação: qualitativa, quantitativa, quantiqualitativa, quali quantitativa e revisões sistemáticas*.
- Ministério da Educação. (2018). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário- Aprendizagens Essenciais- Educação Física-ANEXO I*.
- Neto, C. (1985). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar- perspectivas de estudo.: Vol. 9 (2)*. Ludens- FMH.
- Neto, C. (2001). A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação. In *A escola e a criança em risco-intervir para prevenir*. Edições ASA.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In *(Re)aprender a Brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 19–35). Universidade dos Açores.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2024). Prefácio. In *Jogos Tradicionais: Recriação e bordagem Interdisciplinar* (Pactor).
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Nunes, L. W. (2017). Importância dos jogos na vida de crianças: breve levantamento bibliográfico. *Ciência et Praxis*, 8, 19–22.
<https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2149>

- Pacto de Autarcas. (2020). *Plano de Ação para a sustentabilidade energética*.
https://www.cm-pontedelima.pt/cm-pontedelima/uploads/writer_file/document/3633/PASE_PTL.pdf
- Palma, M., Almeida, B., Turcati, V., & Pontes, M. (2015). Vista do Jogos tradicionais no contexto educativo. *Revista Kinesis*, 33(2), 99–113.
<https://doi.org/105902/0102830817402>
- Peixoto Silva, I., & Pereira, B. (2025). Exploring the relationship between motor development and entrepreneurial traits in childhood. *Retos*, 64, 55–67.
<https://doi.org/10.47197/retos.v64.105>
- Pereira, A. (2024). *Os jogos tradicionais portugueses em contexto de jardim de infância: contributos para o desenvolvimento holístico das crianças* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/17883>
- Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In *(Re)Aprender a Brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 1–206). Universidade dos Açores.
- Pereira, V. (2016). *Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1o ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/44964>
- Pereira, V., & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e Interações Nos Recreios Do 1.o Ciclo: Diferenças Entre Géneros e Idades. In *Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 1–286). Centro de Investigação em Estudos da Criança; Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Perry, K. J., Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Blakely-McClure, S. J., Kiefer, J., DeJesus-Rodriguez, A., & Wesolowski, A. (2021). Measurement of aggressive behavior in early childhood: A critical analysis using five informants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105180. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105180>
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e representação*. Zahar Editores.

- Pontes, S. (2011). *O Recreio Escolar e a Actividade Lúdico-Motora Um Estudo de Intervenção no Contexto Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1447>
- Pratas, S., Mendes, A., Cristóvão, A., Martins, A., Cruzeiro, C., Pereira, J., Ornelas, J., Viegas, J., Basílio, J., & Moreno, L. (2017, October). Análise Associativa Tema em Destaque Os Jogos Tradicionais. *REVISTA DA CONFEDERAÇÃO PORTUGUESA DAS COLECTIVIDADES DE CULTURA, RECREIO E DESPORTO*, 1–164. <https://www.cpccrd.pt/wp-content/uploads/2020/01/An%C3%A1lise-Associativa-n.%C2%BA-4-Out-2017.pdf>
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*. 1–138.
- Raposo, A., Mendes, R., Martins, F., & Neves, L. (2019). Jogos Tradicionais Portugueses: prática em Portugal por crianças dos 3 aos 10 anos de idade. In K. O'Hara, B. Travassos, & C. Lourenço (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIV* (pp. 1–389). UBI Edições, Universidade da Beira Interior.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas* (3.a).
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: Método de Pesquisa Qualitativa ou Métodos Qualitativo de Pesquisa? In *Reflexões em torno de métodos Metodologias de Investigação* (1.a, pp. 1–92). Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Roque, M. (2021). *A importância da(s) rotina (s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.26/35651>
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. <https://hdl.handle.net/10216/54055Silva>
- Silva, D. (2025). *O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/4391>
- Silva, I., Pereira, B., & Fernández, J. (2020). Recreios promotores do desenvolvimento da criança? In E. Oliveira & A. Cunha (Eds.), *Educação Física, infância e saúde em*

discussão: *Coletânea de estudos* (1a). Navegando Publicações.
<https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7>

Silva, I., Pereira, B., & Teixeira, A. (2017). Desenvolvimento motor e características empreendedoras em crianças. Que relação? In *Estudos em Desenvolvimento Motor VIII*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação; Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano.

Silva, I., Silva, A., & Pereira, B. (2020). Como se relacionam as crianças em contexto de jogo? um estudo realizado em crianças do 1o ciclo. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 406–419. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11430>

Silva, S., & Ribas, J. (2016). A Lógica Interna e o Contexto dos Jogos Tradicionais Indígenas Organizados no Estado do Rio Grande do Sul. *LICERE - Revista Do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer*, 19(2), 226–259.
<https://doi.org/10.35699/1981-3171.2016.1245>

Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014a). *O Jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks. <https://hdl.handle.net/1822/33188>

Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014b). *O Jogo e a Infância entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks. <https://hdl.handle.net/1822/33188>

Sousa, C. (2016). *Jogos Tradicionais: uma perspectiva didática construtivista de conhecimento e aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1648>

Vilelas, J. (2020). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento* (3.a). Lisboa: Edições Sílabo.

Wallon, H. (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.

Anexos

Anexo 1: Consentimento e Assentimento



Pedido de Consentimento

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação

Eu, Elsa Cristiana Amorim Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico inserido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar formalmente a sua autorização para a participação do seu educando num estudo desenvolvido em contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Esta investigação tem como título “Redescobrir os jogos tradicionais na Escola do 1.ºCEB na era digital: Implicações no comportamento motor e social das crianças”, onde se pretende verificar se a dinamização de jogos tradicionais, no decorrer das aulas de Educação Física, promove a sua realização nos momentos de recreio escolar.

Para a concretização deste estudo, será necessária a recolha de dados através de questionários e de registos audiovisuais. Todas as informações recolhidas são de caráter sigiloso, uma vez que serão utilizadas apenas para fins académicos, não sendo identificados, em momento algum, o nome ou identidade dos participantes.

A participação do seu educando é voluntária podendo retirar o consentimento a qualquer momento sem que existam consequências. Esta investigação não apresenta nenhum risco para o seu educando.

Abaixo segue o formulário de autorização. Caso concorde com a colaboração, por favor, preencha e assine o consentimento para a participação do seu educando neste estudo.

Se carecer de esclarecer qualquer dúvida e necessitar de mais informações contacte via email (elsasantos@ipvc.pt).

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração e apoio às iniciativas educacionais.

Atenciosamente,
Elsa Santos

Autorização:

Eu, _____ **autorizo / não autorizo**
(riscar o que não interessa) a participação do meu educando,
_____, da turma _____ do _____ ano na
investigação “Renascer os Jogos Tradicionais numa Era Digital”.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

_____/_____/_____
(Data)

Viana Do Castelo, 12 de março de 2025



Pedido de Assentimento

Olá!

Eu sou a Elsa! Como sabes estou a estagiar na tua escola e estou a fazer um estudo sobre os jogos tradicionais.

Gostarias de participar em atividades dinamizadas por mim? Como por exemplo, em vários jogos tradicionais divertidos de Portugal ou de outros países?

A tua participação é voluntária e muito importante para este estudo. Por isso, ao participares estarás a contribuir para que eu perceba quais os jogos tradicionais que conheces e quais os que gostarias de aprender e de jogar na tua escola. Se por algum motivo quiseres deixar de participar e desistir poderás fazê-lo a qualquer momento.

Se tiveres alguma dúvida ou quiseres saber mais poderás falar comigo ou perguntar aos teus pais ou encarregado de educação.

Aceitas o desafio?

Sim	☐
Não	☐

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Obrigada por leres esta mensagem! Se decidires participar, vai ser muito divertido e importante para o meu estudo.

Com carinho,

Elsa Santos

Anexo 2: Questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios”



Questionário - “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” Adaptado de Pereir (2016)

Objetivo: Com este questionário pretendemos compreender qual a perspetiva e quais são as atividades praticadas pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar, identificar as interações entre par durante essas atividades e perceber quais os jogos tradicionais que conhecem e praticam.

Lê as seguintes perguntas com atenção.

Assinala com um X as respostas que para ti são as corretas ou escreve nos espaços disponíveis a longo do questionário.

1. Recreio Escolar/Espaços exteriores

1.1. Gostas do recreio da tua escola? ☐ Sim ☐ Não

1.1.1. Porquê? _____

1.2. Qual (ais) o(s) espaço(s) do recreio que mais utilizas?

1.3. Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?

1.4. Gostarias de ter mais tempo para brincar no recreio? ☐ Sim ☐ Não

1.4.1. Porquê? _____



3.5. Com quem jogaste ou costumavas jogar? _____

3.6. Quem te ensinou a jogar? _____

3.7. Em que local(ais) habitualmente praticas estes jogos?

☐ Escola ☐ Casa ☐ Parque

☐ Outro(s) Qual (ais): _____

-Obrigada pela tua contribuição-



1.5. Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio? (podes indicar mais do que uma opção)

☐ Nenhum ☐ Bolas ☐ Cordas ☐ Pneus

☐ Arcos ☐ Elástico ☐ Cartas/Cromos ☐ Elementos da natureza (água, terra, paus, pedras, etc.)

☐ Outro (s) Qual/Quais? _____

2. Práticas realizadas e preferidas

2.1. Que atividades costumavas realizar no recreio? (Podes indicar mais que uma atividade)

☐ Saltar ao elástico ☐ Jogar à macaca ☐ Saltar à corda

☐ Correr ☐ Jogar às Escondidas ☐ Jogar às Caçadinhas

☐ Jogar Futebol ☐ Dançar ☐ Ouvir música

☐ Conversar ☐ Desenhar ☐ Jogar aos Berlindes

☐ Brincar às lutas ☐ Faz de conta ☐ Cartas

☐ Fazer Puzzles / jogos de tabuleiro ☐ Cantar ☐ Jogar com Cromos

☐ Outro Qual: _____

3. Jogos Tradicionais

3.1. Que jogos tradicionais conheces?

- _____
- _____
- _____
- _____

3.2. Dos que referiste, qual é o teu jogo preferido? _____

3.3. Alguma vez jogaste algum destes jogos? ☐ Sim ☐ Não

3.3.1. Se sim, qual(ais)? _____

3.4. Que jogos tradicionais gostarias de aprender/realizar? _____

Anexo 3: Livro de Apoio dos Jogos Tradicionais



JOGOS TRADICIONAIS: Jogo das Latas

Materiais:

- Bolas;
- Latas.

Descrição:

- Formam-se duas equipas com o mesmo número de participantes.
- As latas são empilhadas, formando várias organizações.
- Os jogadores de cada equipa alinham-se à frente de duas linhas marcadas.
- Cada jogador, um de cada vez, atrás da linha marcada, tenta derrubar o maior número de latas que conseguir, dispondo de três alternativas.
- Vence o jogador que derrubar o maior número de latas.
- Em caso de empate, será realizada uma nova ronda, na qual cada jogador efetua apenas um lançamento.

Jogos tradicionais: Corrida da colher

Materiais:

- Colheres de pau;
- Bolas de pingue-pongue.

Regra principal:

- A colher só pode ser segurada com uma mão.

Descrição:

- Formam-se duas equipas com o mesmo número de participantes.
- Cada equipa alinha-se à frente de dois percursos paralelos.
- Um de cada vez, os jogadores devem transportar uma bola do ponto A ao ponto B, o mais rápido possível, utilizando apenas uma colher segurada com uma das mãos.
- Não é permitido utilizar a mão livre para tocar na colher ou na bola durante o percurso.
- Se a bola cair ao chão, o jogador deve regressar ao ponto de partida (ponto A) e recomeçar o trajeto.
- Vence a equipa que terminar primeiro o percurso com todos os seus jogadores.

Jogos tradicionais: Dança das Cadeiras

Descrição

- Colocam-se as cadeiras/arcos, dispostos em círculo, num número inferior ao número de jogadores (Exemplo: 10 jogadores - 9 cadeiras).
- Os jogadores colocam-se do lado de fora das cadeiras/arcos, todos virados no mesmo sentido, enquanto uma música toca.
- Os jogadores dançam ao som da música.
- Quando a música é interrompida por um jogador escolhido, os restantes jogadores devem sentar ou entrar dentro do arco o mais rápido possível.
- O jogador que ficar de fora é eliminado e, como consequência, leva consigo uma das cadeiras/arco.
- O jogo repete-se até ficar apenas um jogador, que será o vencedor do jogo.

Materiais

- Cadeiras/ Arcos;
- Rádio.

ON AIR

Jogos tradicionais: Corrida de sacos

Materiais

- 1 sacos por jogador.

Descrição

- É definido um percurso, com início e fim.
- É dado um saco a cada jogador que, após o receberem, devem colocar-se dentro dele, dirigindo-se para o início da prova.
- O objetivo do jogo é realizar o percurso, o mais rápido possível e primeiro do que os jogadores adversários, saltando a pés juntos até chegar à meta.
- Vence o jogador que chegar em primeiro lugar.

Jogos tradicionais: Corrida das "Três Pernas"

Descrição:

- Formam-se equipas de dois elementos.
- Dentro de cada par, o pé de um jogador será atado com um elástico ao pé do outro, para ficarem com 'três pernas'.
- Cada par alinha-se à atrás da linha de partida.
- Quando um jogador designado, que não está em nenhuma equipa, der o sinal de início, os pares começam a corrida, avançando o mais rápido possível de uma ponta à outra do percurso e voltando novamente.

Materiais:

- Elástico/corda.

JOGOS TRADICIONAIS: Tração à Corda em linha

Materiais:

- Corda grande e grossa.

Descrição:

- Formam-se duas equipas com forças equivalentes e com mesmo número de participantes.
- Cada equipa segura a corda numa ponta, mantendo a mesma distância do lenço central.
- O jogo inicia ao sinal de um jogador definido.
- Vence a equipa que conseguir puxar a corda até fazer o primeiro elemento da equipa adversária ultrapassar a marca central.

Jogos tradicionais: Corrente Humana

Descrição

- Seleciona-se um jogador para apanhar.
- À medida que o jogador tocar nos seus colegas, estes juntam-se a ele, dando as mãos, para apanhar os restantes jogadores que ainda permanecem em jogo.
- Apenas os jogadores das pontas podem apanhar os restantes participantes.
- Se a corrente 'quebrar' o jogo recomeça, iniciando novamente o jogador selecionado para apanhar.
- O jogo termina quando todos os jogadores forem apanhados.

PLAY

Jogos tradicionais:

Jogo do "STOP"

Descrição

- Cada jogador recebe um número (ex: 1 a 17) e espalha-se pelo campo.
- Um jogador atira a bola ao ar e grita um número.
- Todos fogem, menos o jogador com esse número.
- Esse jogador apanha a bola e grita "STOP".
- Quando ouvirem "STOP", todos têm de parar onde estavam.
- O jogador com a bola dá 3 passos e tenta acertar noutro colega da cintura para baixo.
- Se acertar, o colega perde 1 vida.
- Quem perder uma vida ou for o alvo do lançamento começa a próxima ronda.
- Quem ficar sem vidas, sai do jogo.
- Ganha o último jogador com vidas!

Materiais:

- Bola leve.



Jogos tradicionais:

Jogo da Barra do Lenço

Descrição

- Formam-se duas equipas frente a frente.
- Cada jogador recebe um número (ex: de 1 a 7).
- Um jogador fica ao centro com o lenço e chama um número.
- Os dois jogadores com esse número correm para apanhar o lenço.
- Quem agarrar o lenço deve correr para o seu lado sem ser tocado.
- Se conseguir, marca 1 ponto para a sua equipa.
- Ganha a equipa que fizer 7 pontos primeiro.
- Se for dita a palavra "Fogo": Todos podem correr para pegar o lenço.
- "Água": Todos devem ficar parados. Quem se mexer perde.

Materiais

- Lenço colorido.



Jogos Tradicionais

Jogo do Elástico

Materiais:

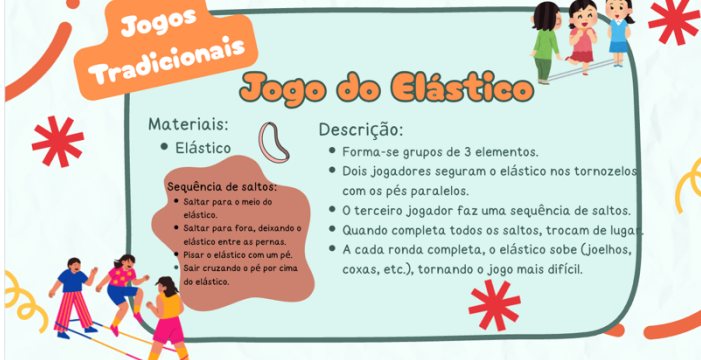
- Elástico

Descrição:

- Forma-se grupos de 3 elementos.
- Dois jogadores seguram o elástico nos tornozelos com os pés paralelos.
- O terceiro jogador faz uma sequência de saltos.
- Quando completa todos os saltos, trocam de lugar.
- A cada ronda completa, o elástico sobe (joelhos, coxas, etc.), tornando o jogo mais difícil.

Sequência de saltos:

- Saltar para o meio do elástico.
- Saltar para fora, deixando o elástico entre as pernas.
- Pisar o elástico com um pé.
- Sair cruzando o pé por cima do elástico.



Jogos tradicionais:

Jogo da Batata Quente

Descrição

- Formam-se um círculo.
- Um aluno fica no centro do círculo. Os outros formam um círculo à volta.
- Um jogador com a bola começa a passar a "batata quente" aos colegas aleatoriamente, sem deixar cair.
- Quando o aluno do centro grita "Queimou!", o jogo para imediatamente.
- Quem tiver a bola nesse momento troca de lugar com o aluno do centro.
- O jogo recomeça com a nova ronda.

Materiais

- Bola leve.

Regras Importantes:

- Só podem passar a bola com as mãos.
- A bola não pode cair no chão.
- Quem tem a bola no "queimou", não sai do jogo, apenas vai para o centro.



APROVEITA E DIVERTE-TE!

START!

