

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

**Patrícia Alexandra Carvalho Silva**

A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar



Viseu, janeiro de 2019

**Patrícia Alexandra Carvalho Silva**

A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação:  
Professor Doutor Paulo Eira  
Professor Doutor António Azevedo

Viseu, janeiro de 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Patrícia Alexandra Carvalho Silva, n.º 10404 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 14 de janeiro de 2019

A aluna, \_\_\_\_\_

“Agora vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”

(Antoine de Saint-Exupéry, 1946, p. 74).

Para a minha irmã.

## **Agradecimentos**

Ao finalizar esta etapa da minha vida quero agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização do meu sonho. Este trabalho só foi possível com a ajuda e apoio de todas as pessoas que me são fundamentais na minha vida. Sempre me apoiarem e nunca me deixaram desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Grata por vos ter na minha vida, sem vocês nada disto era possível.

Desde já, um agradecimento especial há minha irmã, Juliana Silva, por ter sempre acreditado em mim. Não existem palavras para o que significas para mim. Agora, para além de amigas e irmãs, somos colegas de profissão. Estamos juntas num só sonho.

Aos meus pais, Joaquim Silva e Adélia Carvalho, que sempre me apoiaram de forma incondicional e me deram a oportunidade de ter este percurso enriquecedor. Grata por tudo o que sou.

Ao meu namorado, Tiago Lopes, por toda a paciência, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus melhores amigos, Severina Oliveira e Gabriel Oliveira, por todos os momentos bons que passámos juntos, pela força e pelo incentivo que sempre me deram.

Há madrinha, Carla Carvalho, por todo o apoio e carinho incondicional nesta caminhada.

A todo resto da minha família e amigos que, de várias formas, foram fundamentais nesta caminhada académica.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Paulo Eira e Professor Doutor António Azevedo, por estarem sempre disponíveis para orientarem este trabalho, sem os quais esta etapa não ficaria concluída, por isso, um agradecimento sincero e profundo por todo o tempo dispensado.

À Mariana Amaral, Marta Ramos, Ana Martins, Beatriz Cavaleiro, Ana Mafalda Alves e Ana Costa, colegas, amigas e companheiras de residência na cidade de formação académica, por toda a amizade, carinho e apoio.

À Fundação Padre Manuel Pereira Pinho e Irmã, por me ter dado a oportunidade de trabalhar na área. Esta é a minha segunda casa, senão a primeira e vocês vão estar sempre no meu coração, porque os primeiros são sempre os primeiros e vocês são inesquecíveis. Equipa fantástica.

A vida é feita de derrotas e vitórias. Esta é a uma das minhas maiores vitórias, e o meu sucesso é o vosso sucesso. Acreditem e lutem pelos vossos sonhos, porque no fim, tudo vai valer a pena. Este é o meu sonho tornado em realidade.

Grata a todos, do fundo do meu coração.

## Resumo

O presente Relatório Final de Estágio visa dois objetivos fundamentais: as reflexões críticas das práticas em contexto e o trabalho de investigação.

Na primeira parte, recorreremos ao material por nós elaborado ao longo do estágio, bem como autores inspiradores e com referência e à legislação em vigor, com a finalidade de refletirmos sobre as nossas práticas fazendo uma reflexão crítica dessas práticas na educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB.

A segunda parte trata-se do trabalho de investigação, onde em termos teóricos se aborda que a criança é um ser único, influenciado pelo meio em que vive tendo em si grande necessidade de se movimentar e é através da qualidade desse comportamento que vai depender da qualidade de desenvolvimento motor.

No decorrer do nosso estudo, recolhemos várias informações que nos levam a ter certeza que a educação física é coadjuvante a todas as áreas de conteúdo, tais como a nível de formação pessoal e social, conhecimento do mundo, educação artística, nomeadamente a dança e na música, favorecendo a vivência de momentos de movimento criativo utilizando diversas formas de comunicação.

Os recursos são fundamentais para uma boa prática da atividade motora na educação pré-escolar, apoiando-se em diferentes recursos, quer na sala, quer no espaço exterior. O material didático é a base essencial para a construção do conhecimento, porém, muitos jardins de infância não têm recursos suficientes para a prática pedagógica da educação física.

Os graus de satisfação dos educadores de infância foram analisados, existindo posteriormente uma análise de conteúdo com categorias definidas. Deste modo, os resultados encontrados do estudo, permitem concluir que os educadores estão insatisfeitos com as instalações físicas do jardim de infância para a prática da educação física; as planificações destes encontram-se articuladas com o domínio da educação física; o tempo que é dispensado para a prática de atividade física não é suficiente; existe a necessidade de improvisar para colmatar a falta de material; o tipo de recreio existente na maioria dos jardins é o tradicional. Numa linha de comparação entre cidades, podemos constatar que Viseu tem mais oferta de material para dinamizar as sessões de movimento, enquanto em Ovar existe um maior nível de concordância no que concerne à liberdade de gestão do tempo para as Atividades de Animação e de Apoio à Família na educação pré-escolar (AAAF).

**Palavras-chave:** Criança; Educação Pré-Escolar; Atividade Motora; Ludicidade; Recursos e Jogo.

## **Abstract**

The present Final Report of Internship aims at two fundamental objectives: the critical reflections of the practices in context and the research work.

In the first part, we used the material we worked out during the internship, as well as inspiring authors and with reference to the legislation in force, in order to reflect on our practices by making a critical reflection of these practices in pre-school education and teaching of the 1st CEB.

The second part deals with the research work, where in theoretical terms it is approached that the child is a unique being, influenced by the environment in which he lives having in himself a great need to move and it is through the quality of this behavior that will depend on quality of motor development.

In the course of our study, we gather a lot of information that leads us to make sure that physical education is supportive of all areas of content, such as personal and social training, world knowledge, artistic education, namely dance and music, favoring the experience of moments of creative movement using various forms of communication.

Resources are fundamental for a good practice of motor activity in pre-school education, relying on different resources, both in the classroom and in outer space. The didactic material is the essential basis for the construction of knowledge, however, many kindergartens do not have sufficient resources for the pedagogical practice of physical

The levels of satisfaction of the educators of childhood were analyzed, being thereafter a content analysis with defined categories. Thus, the results found in the study, conclude that educators are dissatisfied with the physical facilities of kindergarten to practice physical education; their planning is articulated with the field of physical education; the time that is dispensed for the practice of physical activity is not enough; there is a need for improvisation to fill the lack of material; the type of recreation existing in most of the gardens is traditional. In a line of comparison between cities, we can see that Viseu has more material supply to stimulate movement sessions, while in Ovar there is a greater level of agreement regarding the freedom of time management for Animation and Support Activities Family in pre-school education (AAAF).

**Keywords:** Child; Preschool Education; Motor Activity; Ludicity; Ressources and Play.

## Índice

Agradecimentos .....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice de Anexos.....	x
Índice de Acrónimos e Siglas .....	xii
Introdução .....	1
PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	4
Capítulo I – Caracterização dos contextos .....	7
A Prática de Ensino Supervisionada .....	8
1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada .....	8
2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
3. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	12
CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar.....	14
1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	15
2. Educação Pré-Escolar.....	19
3. Síntese global das reflexões .....	22
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	26
CAPÍTULO I – Fundamentos Teóricos .....	27
Introdução .....	27
1. Enunciado e Justificação do Problema.....	28
2. A criança e o tempo livre.....	29
2.1. Atividade física no tempo livre das crianças .....	33
3. O lúdico nas aprendizagens das crianças .....	36
3.1. As Atividades Lúdicas de Animação e Apoio à Família .....	39

3.2.	Brincar e Aprendizagem.....	41
4.	O Jogo .....	43
4.1.	Definições de jogo.....	43
4.2.	As diferentes concepções de jogo.....	46
4.3.	O jogo e a criança .....	51
5.	Educação Física na Educação Pré – Escolar - Espaço para múltiplas práticas.....	54
6.	Os diferentes espaços para brincar no Jardim de Infância .....	60
6.1.	Os Recreios Escolares.....	62
6.2.	A importância do recreio para o desenvolvimento integral da criança ...	66
6.3.	As atividades das crianças nos recreios escolares.....	69
7.	A influência dos recursos nas atividades motoras das crianças .....	71
7.1.	Recursos humanos .....	73
7.2.	Recursos materiais .....	76
7.3.	Recursos espaciais .....	79
	<b>CAPÍTULO II – Trabalho de Investigação.....</b>	<b>82</b>
1.	Metodologia .....	83
1.1.	Problema e objetivo do estudo .....	83
1.2.	Justificação e relevância do estudo.....	84
1.3.	Tipo de investigação .....	85
1.4.	Participantes .....	86
1.5.	Instrumento de Recolha de Dados .....	87
1.5.1.	Questionário.....	87
1.5.2.	Organização.....	87
1.5.3.	Aplicação .....	88
1.5.4.	Técnica de Análise dos Dados .....	89
2.	Análise e tratamento dos dados .....	90
3.	Discussão dos dados .....	112

Conclusão .....	117
Bibliografia .....	120
Anexos .....	134

### **Índice de Anexos**

Anexo A – Questionário .....	134
Anexo B – Declaração .....	139
Anexo C - Declaração dos educadores .....	141
Anexo D - Pedido de autorização aos agrupamentos .....	142

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Idade dos Educadores .....	90
Tabela 2 - Sexo dos Educadores .....	90
Tabela 3 - Habilitações Literárias dos Educadores .....	91
Tabela 4 - Formação Específica de Base.....	91
Tabela 5 - Experiência profissional (em anos) .....	91
Tabela 6 - Função exercida atualmente .....	92
Tabela 7 - Tipo de Vínculo .....	93
Tabela 8 - Instalações físicas dos Jardins de Infância do estudo .....	94
Tabela 9 - Satisfação do espaço físico para sessões de Educação Física.....	94
Tabela 10 - Pisos adequados para sessões de educação física no Jardim de Infância .....	95
Tabela 11 - Divisão do espaço dedicado para as sessões de EF .....	96
Tabela 12- Espaço adequado influencia as sessões de EF .....	97
Tabela 13 - Comunicação entre educadores para a prática de AF.....	97
Tabela 14 - Planificação de atividades de educação física por parte dos educadores .....	99
Tabela 15 - Materiais que se utilizam na condução das sessões de movimento .....	101
Tabela 16 - Atividades Lúdicas de Animação e Apoio à Família .....	101
Tabela 17- Importância dos elementos naturais para a atividade lúdica e organizada das crianças .....	104
Tabela 18 - Jardins de Infância operacionalizam os recreios .....	104

Tabela 19 - Espaço recreio: Recursos humanos e materiais	105
Tabela 20 - Espaços interiores existentes nos jardins de infância .....	106
Tabela 21 - Realização do recreio .....	106
Tabela 22 - Tipologia do recreio.....	106
Tabela 23- Tipo de materiais para as atividades de recreio .....	107
Tabela 24 - Piso do recreio .....	108
Tabela 25- Supervisão dos recreios.....	108
Tabela 26 - Testes de normalidade ("Comparação de cidades").....	109
Tabela 27 - Testes de Mann Whitney ("Comparação de cidades").....	110
Tabela 28 - Postos ("Comparação de cidades").....	111

## **Índice de Acrónimos e Siglas**

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio À Família

**EF** – Educação Física

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**IPP** – Iniciação À Prática Profissional

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**MIME** \_ Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## Introdução

Findo o ciclo dos estágios que a unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE) do Mestrado em EPE e 1.º CEB permitiu-me referir que desenvolvi competências que foram fundamentais para a prática pedagógica enquanto profissional de educação. A elaboração deste Relatório Final de Estágio, que é parte integrante desta mesma unidade curricular, revela toda a informação necessária para explicar o trabalho explorado em ambas as PES no 1.º CEB e PES na EPE.

A prática foi realizada em dois contextos distintos, permitindo num primeiro contexto lecionar no 1.º CEB, em que no primeiro semestre lecionei numa turma do 1.º ano de uma escola Básica na cidade de Viseu e no segundo semestre voltei a lecionar numa turma do 3.º ano de escolaridade, também na cidade de Viseu, porém numa escola básica diferente. A intervenção no contexto do 1.º CEB foi bastante gratificante, dado que, com ele ganhei variados conhecimentos fundamentais, tais como preparar o aluno para a cidadania, construir uma escola democrática, fortalecer a sociedade humana e zelar pela aprendizagem do aluno. Este é um ensino pleno em desafios, e o professor tem de estar preparado para eles. Cada dia, é um novo dia para aprender, explorar e ensinar. Confesso que, durante esta prática, estas eram as minhas palavras-chave.

Ao longo deste processo, o fator que considero fundamental é que não basta o professor gostar só de crianças, mas sim integrar-se no trabalho com elas, conhecê-las e acima de tudo, compreendê-las. É preciso ter vocação, capacidade de saber estar com muita atenção e disponibilidade com cada um dos alunos e com o grupo também.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, tive a oportunidade de intervir no mesmo jardim de infância durante todo o ano letivo na cidade de Viseu. Durante essa prática, destaca-se o lúdico no processo ensino/aprendizagem, uma vez que brincar não é só manipular brinquedos, mas sim estar em confronto com a natureza e com o risco. Foi no contexto da EPE que aprendi, por exemplo, a trabalhar matemática sem que o grupo de crianças reparasse que estávamos a trabalhar aquele domínio, uma vez que, procurei sempre trabalhar os conteúdos de uma forma lúdica. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) abordam a construção articulada do saber, onde a importância desta articulação entre o aprender e o brincar é uma atividade natural e a criança apresenta de uma forma global o gosto em aprender e querer saber mais. Esta construção só veio modificar a forma como a sociedade via o brincar em que este servia só para a criança estar ocupada ou entretida, e não reconheciam o brincar como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se

carateriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes, sendo que a primeira parte abrange um segmento mais crítico e reflexivo nas práticas realizadas em contexto escolar no 1.º CEB e na EPE. A segunda parte encontra-se dividida em dois capítulos, sendo que o primeiro trata dos fundamentos teóricos e o segundo capítulo é um estudo que recorre a um questionário, onde iremos realizar uma investigação de caráter descritivo, que se enquadra no âmbito do modelo quantitativo.

A investigação incide na análise dos recursos que o educador de infância dispõe para o processo de formação da criança. Esta infraestrutura é fundamental para o desenvolvimento da criança e para a qualidade de intervenção do educador, dado que é relevante entender a importância dos recursos nas atividades organizadas e não organizadas, bem como conhecer os recursos humanos e materiais dos jardins de infâncias envolvidos.

O jardim de infância é considerado um dos pilares básicos na sociedade para a formação dos indivíduos e da própria comunidade em que se integram. É importante conhecer a qualidade onde as crianças estão envolvidas, pois estes são locais considerados privilegiados, com vivências enriquecedoras, práticas e experiências diversificadas, para a aquisição de saberes e competências em áreas diferenciadas.

O desenvolvimento da criança é influenciado pelo envolvimento e pelo tipo de interação que ela estabelece, seja através do espaço onde se movimenta ou dos objetos que manipula, seja ainda através da relação que estabelece com os outros (Eira, 2014).

Todo o nosso trabalho parte de um conjunto de pressupostos teóricos sobre os materiais para a atividade lúdica da criança onde as atividades propostas pelos educadores se assenta nas seguintes problemáticas:

Qual a importância dos materiais nas atividades habituais dos recreios das crianças?

Qual a importância dos materiais nas atividades organizadas pelo educador de infância?

Qual a importância dos materiais para os jogos lúdicos das crianças?

Como é que experiências lúdicas de recreio com materiais promovem aprendizagens significativas nas crianças?

Por último, apresentamos as considerações finais do trabalho investigativo.

Como já foi mencionado acima, o título deste relatório final – A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar, surgiu aquando da PES em contexto de EPE, senti a falta de recursos para a atividade física, e para além de não existirem esses recursos o educador não trabalhava esse domínio. A educação física é

um domínio fundamental para que os objetivos gerais da educação pré-escolar sejam explorados com êxito, uma vez que as OCEPE (2016), realçam que o domínio da Educação Física está relacionado com a área de Formação Pessoal e Social, onde esta contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, que por sua vez, constitui estilos de vida saudável, ao fomentar a prática de exercício físico e contacto com a natureza (p.44).

Deste modo, a falta da prática da educação física, bem como dos recursos só traz consequências para a criança, dado que a prática deste é um princípio fundamental pedagógico.

Este trabalho de investigação pretende discutir como é que os jardins de infância operacionalizam atividades no recreio bem como aferir a importância dos materiais para a atividade lúdica e organizadas da criança. A metodologia adotada vai permitir a verificação destes dois pontos, como outros que mais tarde mencionaremos. A recolha de dados foi através de questionários a educadores de infância nos agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar, permitindo comparar questões entre as diferentes cidades. Depois da recolha de dados concluída com essa mesma estrutura é efetuada a análise de dados. Através da estatística descritiva, neste caso, o programa a ser utilizado é *software* de Estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25, de modo a dar resposta aos objetivos a atingir.

Na conclusão, são mencionadas todas as minhas aprendizagens decorrentes na minha formação.

## **PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## Nota introdutória

Terminado o meu percurso académico, é importante refletir sobre o que me fez ser uma profissional de educação, principalmente sobre os momentos e oportunidades que tive no âmbito das práticas em ambos os conteúdos. Este foi o percurso que me permitiu ser hoje professora e educadora e o facto de ter estado a lecionar em dois grupos diferentes e interagir com um grupo durante um ano letivo completo num jardim de infância, concebeu-me num papel único e importante na formação da criança.

Durante esta experiência, realizada duas vezes por semana no primeiro semestre e três vezes por semana, durante o segundo semestre, durante todo o ano letivo 2016/2017, no contexto da Educação Pré-Escolar, procurámos sempre que as crianças tivessem tido oportunidade de brincar, ser escutadas nas suas decisões relativas à sua aprendizagem. Na sociedade de hoje, exige-se uma escola que seja reflexiva e que cumpra com a sua missão. A escola é um espaço/tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. Tal como refere Alarcão (2001),

formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade (p.11).

É neste contexto escolar que o educador deve procurar exercer o seu papel de forma flexível, desenvolvendo a aprendizagem, reconstruindo os seus saberes, partilhando com o grupo, de modo a promover uma troca de saberes/ideias no contexto da educação de infância. Este papel de educador reflexivo está retratado na afirmação de Freire (1991), o qual menciona que

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (p.58).

Neste capítulo, analisamos algumas experiências de aprendizagem durante a prática de ensino. Sendo impossível apresentar todas elas, relatamos as mais importantes com o intuito de refletir neste trabalho. Destacamos, também, a importância da participação ativa

das crianças, professoras cooperantes, orientadoras/es de estágio e a colega de estágio, que por sua vez, contribuíram de forma positiva, na formação.

Apresentamos, assim, a primeira parte deste documento, onde descrevemos as práticas desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB e EPE, a caracterização destes dois níveis de ensino onde decorreram as práticas em contexto, bem como a análise das aprendizagens desenvolvidas ao longo de toda a formação.

## **Capítulo I – Caracterização dos contextos**

## **A Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada**

O curso de mestrado em EPE e 1.º CEB é constituído por quatro semestres, sendo dois semestres dedicados ao 1.º CEB e os outros dois semestres dedicados à EPE.

A PES ofereceu a oportunidade de intervir em dois contextos escolares diferentes, adquiriu-nos um conjunto de saberes e competências como profissionais de educação. O estágio foi realizado em três instituições diferentes de ensino no distrito de Viseu, com a orientação dos professores e educadores cooperantes responsáveis por aquela turma/grupo e professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

No decorrer do estágio tivemos o cuidado de sustentar as planificações e todos os documentos exigidos através dos documentos oficializados pelo Ministério da Educação, nomeadamente para o 1.º CEB, os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico (2013, 2015) e as OCEPE (2016), favorecendo assim todo este material num caráter crítico e reflexivo.

A PES veio qualificar todos os conhecimentos aprendidos na prática, dado que estamos constantemente em processo de aprendizagem. Com todo este trabalho desenvolvido, alcançamos os nossos objetivos nesta unidade curricular sabendo que estes são fundamentais. A PES só veio comprovar que ser educador “não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentir forte do termo” (Tardif, 2002, p.230), ou seja uma pessoa que assume a sua prática a partir do próprio sentido que lhe dá numa espécie de saber-fazer que vem a partir das atividades reproduzidas por este e a partir das quais ele estrutura e orienta.

A construção deste documento serve, assim, para refletir sobre a prática, enquanto profissional, contribuindo para a construção de novos saberes, de modo a evoluir no futuro. Deste modo, este processo reflexivo caracteriza-se como “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir uma melhor compreensão sobre o que significa ser professor” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32).

A PES tem um papel fundamental na nossa formação, dado que, faz-nos adquirir competências a nível crítico e reflexivo. Um bom professor e educador tem que ter esses

níveis dominantes, e durante o mestrado tivemos esta possibilidade. Refletir sobre a ação, sobre os nossos erros, leva-nos assim a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender, agir e solucionar problemas. Como afirma Alarcão (2005), “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (p.82-83).

Concluindo, os relatórios de reflexão são muito importantes para um crescimento a nível profissional, dado que refletir é uma forma de melhorar os recursos, conteúdos, sentimentos, emoções, críticas, dificuldades existentes durante a prática, que por sua vez, no futuro, teremos a capacidade de pensar e atuar com outra atitude, perante as dificuldades. A reflexão faz do professor e educador um profissional criativo, daí a criatividade ser tão importante para a educação, não fazendo dela algo que seja fatigador para a criança, mas sim estimulante, interessante e interativo. Aprender com prazer e gosto. É importante que todas as crianças sintam isso. Assim sendo, “a criatividade é a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objetos artísticos novos e originais, que são aceites pelos especialistas como elementos valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte” (Vernon, 1989 ct. Seabra 2007, p.4).

Desta forma, a PES proporcionou uma prática de estágio no 1.º CEB, do primeiro ano de mestrado, em que no primeiro semestre o estágio teve a duração de nove semanas, distribuindo-se em duas vezes por semana (segunda-feira e terça-feira). Cada grupo de estágio era constituído por dois elementos e cada um interviria na sua semana respetiva. O semestre seguinte decorreu durante onze semanas, três dias por semana, sendo mais uma vez, cada estagiária responsável pela sua semana de intervenção.

No ano seguinte, ou seja, no último ano do mestrado, a PES na EPE permitiu-nos estagiar durante todo o ano letivo no mesmo jardim de infância, pertencente ao distrito de Viseu. Este estágio, no primeiro semestre, teve a duração de nove semanas e no segundo semestre teve a duração de doze semanas, sendo em duas das semanas realizaram-se intervenções em grupo e uma das semanas cada estagiária era responsável por uma semana intensiva (de segunda-feira a sexta-feira no contexto da prática), de modo a facilitar projetos e dinâmicas anteriormente planificadas.

## **2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No que diz respeito a unidade curricular PES no 1.º CEB esta foi realizada no primeiro semestre, numa escola do 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade. Esta prática foi realizada ao longo de nove semanas, em que, três foram de grupo e três individuais por cada elemento do grupo. Nestas nove semanas, a PES desenvolveu-se durante dois dias por semana (segunda-feira e terça-feira), em horário de regime normal.

O edifício desta escola é constituído por um bloco de dois pisos: o r/c e o 1.º andar. Esta instituição é vedada, ou seja, o recreio está separado da zona pública através de uma vedação. Esta escola contém espaços para a higiene, alimentação e arrumação comum aos alunos. O horário de atividades letivas é das 9h e as 12h e das 13h e as 15h e 30 min.

A sala da turma do 1.º ano em questão é bastante ampla e iluminada, no entanto não permite aos alunos um contacto visual com o exterior pois estes eram muito pequenos em relação a altura das janelas. A turma, no geral, era heterogénea e existia um padrão misto onde em certas ocasiões fala um aluno de cada vez e numa interação em grupo para discussão e reflexão de atividades os alunos falam entre si, não esquecendo que quem regula este padrão é sempre o professor. A turma era composta por 21 alunos, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos estando 2 matriculados no segundo ano.

Já no segundo semestre, voltámos a trabalhar numa escola do 1.º CEB, desta vez, com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Esta prática já foi concretizada ao longo de onze semanas, uma foi intervenção de grupo e as outras dez, intervenções individuais, ou seja, cinco semanas para cada elemento do grupo. Nestas onze semanas, a PES desenrolou-se durante três dias por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), em horário de regime normal.

Já o edifício desta escola é constituído, também, por um bloco de dois pisos: o r/c e o 1.º andar. Esta instituição é também vedada e encontra espaços destinados à higiene, à alimentação e arrumação comum não só aos alunos do 1.º CEB como também às crianças do jardim de infância. Para além destas instalações, a escola possui um polivalente utilizado por ambos os níveis de ensino, quer na hora do recreio, quer na hora de almoço. O horário das atividades letivas situa-se entre as 9h e as 12h e as 14h e as 17h.

A sala da turma do 3.º ano é bastante ampla e iluminada e permitia um contacto visual com o exterior através das janelas. No que diz respeito à turma em si, no geral, era bastante participativa, mostrando sempre motivação para aprender e interesse pela escola.

Contudo, possuem uma grande dificuldade para o bom funcionamento da aula, ou seja, participar na sua vez e saber ouvir o outro. A turma era formada por 19 alunos, doze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Importa referir que a PES no 1.º CEB proporcionou-nos momentos reflexivos, em que cada experiência era uma aprendizagem para o futuro. Durante todo o ano letivo foi visível a nossa evolução enquanto professoras do 1.º CEB. As aulas teóricas na ESEV foram fundamentais para esse crescimento, dado que, todas as unidades curriculares estavam, de uma certa forma, ligadas com esta unidade curricular e todo este processo só fazia sentido se colocássemos em prática. Assim sendo, destaco que “o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente” (Formosinho, 1992, cit Cunha, 2008, p.5).

É de salientar que este nível exige do docente o saber abrangente de conteúdos e conhecimentos científicos, que por sua vez, devem ser trabalhados várias vezes por ano. É importante que o professor corresponda às necessidades e dificuldades dos alunos, sendo que, o aluno olha para o professor como o seu modelo, um exemplo a seguir. Durante muito tempo, a escola foi vista como a única fonte de saber, mas hoje em dia, sabemos que isso já não é verdade. Existe uma diversidade substancial de informação credível, que por sua vez, está incluída nas novas tecnologias.

A escola já não deve ser vista como um local fechado e triste, mas sim um lugar de aprendizagem e prazer, mas para isso o papel do professor é fundamental. O ensino expositivo, a comunicação unilateral entre o professor e o aluno não pode existir. O papel do professor deve ser ativo e criativo, para assim, existir uma educação cooperativa, onde haja espaço para a criatividade tanto nos alunos como no professor. Assim sendo Alarcão defende que,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176).

Para concluir, importa referir que é imprescindível que o professor esteja em constante formação de modo a melhorar as suas práticas em benefício dos alunos. Para

isso, o docente tem e deve analisar todos os seus conhecimentos e práticas anteriormente lecionadas, refletir sobre elas para assim, ser possível perceber o que poderá ser feito no futuro para uma melhor leção, enquanto profissional de educação. O ensino gira em torno dos alunos e cabe ao professor fazer com que os alunos se sintam motivados para essa aprendizagem.

### **3. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada na EPE foi realizada no Jardim de Infância na periferia da cidade de Viseu. Este jardim funciona nas suas condições normais em Repeses, no horário letivo normal, das 9h às 12h e das 13h e 30min às 15h e 30min.

O espaço destinado a este grupo de crianças é constituído por duas salas (uma delas funciona no horário letivo e a outra funciona no horário não letivo), um corredor comum às duas salas, cabides destinados às crianças na entrada, espaço sanitário para os adultos e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma cozinha, um espaço para arrumação, um gabinete para os educadores de infância e para o atendimento aos Pais/Encarregados de Educação. É de destacar que na hora do almoço e do lanche a sala do horário não letivo serve como espaço para a alimentação das crianças.

Existe, ainda, um espaço amplo exterior vedado com umas grades, dum lado tem relvado e do outro espaço térreo. Importa referir que o espaço exterior é tão importante como a sala, uma vez que, neste espaço acontece muitas aprendizagens significativas, porém para existir essa riqueza, convém que existam materiais de carácter natural, tais como, pedras, folhas, plantas, paus, areia, que podem ser trazidos para a sala e a partir daí existir uma série de explorações. Como indicado nas OCEPE, “o espaço exterior é um local privilegiado para as atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e de exploração de materiais naturais” (Ministério da Educação, 2016, p.27).

Todo o espaço desta instituição é bastante acolhedor, permitindo que o grupo tenha as condições fundamentais ao nível da segurança. É importante que exista uma organização do estabelecimento educativo, dado que, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 2016, p. 21).

O horário de funcionamento do jardim de infância no qual me encontrei a estagiar, estende-se à Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro, onde no artigo 12.º, destaca que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos

para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.

O jardim de infância tem um horário flexível de modo a colmatar as dificuldades das famílias, no que concerne ao horário, ou seja, existe as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que tem como função dar assistência ao grupo nas horas das refeições, almoço e ocupação dos seus tempos livres com a vigilância de alguém. Esta vertente é organizada pelo educador de infância em colaboração com a Associação dos Pais, já que a maioria das famílias tinham a necessidade de recorrer a este serviço, devido a incompatibilidade de horários do seu trabalho com os horários da parte letiva do jardim de infância, ou seja este era o recurso mais favorável para assegurarem o acompanhamento dos seus filhos em tempo não letivo.

O estágio decorreu ao longo de nove semanas no primeiro semestre e doze semanas no segundo semestre, sendo que a primeira semana do primeiro semestre foi de observação do contexto de trabalho da educadora cooperante. O primeiro dia de intervenção foi de grupo e as outras oito foram individuais, onde cada elemento do grupo interveio quatro semanas cada (segunda-feira e terça-feira). No segundo semestre a primeira semana foi de intervenção de grupo (uma vez que já conhecia o grupo). Foi realizada uma outra intervenção de grupo com apenas um dia, logo após a Páscoa, as restantes intervenções foram individuais, sendo que cada elemento do grupo de estágio realizou cinco semanas de estágio para cada um (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), sendo que uma delas foi uma semana intensiva (de segunda-feira a sexta-feira).

O grupo era constituído por vinte e uma crianças sendo que eram quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino. O grupo era composto maioritariamente, por crianças de quatro e cinco anos, ou seja, era um grupo constituído essencialmente por crianças mais velhas. Este grupo de crianças mostrava uma boa adaptação ao jardim onde se encontrava e a maioria das crianças eram assíduas e pontuais. Também revelaram sempre respeito e sentido de cooperação, capacidade de autonomia e interesse por todas as atividades propostas.

A educação pré-escolar permitiu-nos ganhar experiência e qualidade na nossa formação, considerando que os supervisores da ESEV tiveram grande impacto nas nossas intervenções, uma vez que se disponibilizaram sempre para ajudar a planificar cada momento. Como é mencionado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 4), “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial”, possibilitando para a criança uma educação rica e procriada, desde o início da sua vida.

**CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar**

## 1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

É através de um contexto verdadeiro que pretendo relatar toda a minha reflexão sobre o trabalho realizado durante a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi durante este percurso que recorde e ao mesmo tempo analiso a forma como lecionamos, trabalhamos e exploramos os conteúdos com os alunos, numa luta constante, enfrentando sempre as minhas dúvidas, os meus erros tentando sempre alcançá-los para uma aprendizagem com sucesso.

A prática no 1.º CEB fez-me suscitar várias dúvidas no início, como por exemplo se seria capaz de ser uma boa profissional ou não. Esta é uma dúvida constante mas que ao longo do ano fui criando as minhas próprias seguranças e perceber que esta é a profissão que eu quero para o resto da minha vida. Sempre me senti motivada, sempre gostei daquilo que estava a fazer, mas tenho noção que errei muitas vezes. No entanto, e apesar de errar ser humano, é com os erros que aprendemos, mas isso não basta, temos de corrigir esses erros para superarmos as nossas expectativas no sucesso do nosso trabalho. Foi o que tentei sempre fazer, arriscar, errar, corrigir, melhorar, fazer melhor. São estas palavras que, para mim, me acompanharam durante este percurso profissional.

O trabalho foi sempre desenvolvido juntamente com a minha colega de estágio, o que nos possibilitou uma maior interação, confiança, espírito de equipa e acima de tudo a construção de uma grande amizade, que foi essencial para conseguirmos dar respostas a todos os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo de todo este percurso.

As observações realizadas antes das lecionações foram essenciais, dado que, ajudaram-nos a conhecer um pouco os alunos, assim como, a organização da sala. Já no que diz respeito às planificações, sempre soube que era um dos aspetos mais importantes nesta prática, tentei sempre fazer o meu melhor, e para mim, houve uma evolução na construção da mesma, ao longo das semanas. Inicialmente, não existia uma articulação nas diferentes áreas disciplinares, mesmo sabendo que esse era um ponto fundamental no plano de aula, e os objetivos não eram muito claros e muitas vezes não iam de encontro com a atividade, mesmo assim, preocupamo-nos sempre em realizar as avaliações nas diferentes atividades. Com o passar do tempo, conseguimos melhorar estes aspetos, embora sabemos que ainda temos de continuar a aperfeiçoá-los com a prática das lecionações.

Um dos aspetos, que tenho consciência que também tenho de melhorar é a gestão do tempo das atividades, dado que, muitas vezes planificava e depois apercebia-me que não conseguia concretizar a planificação com sucesso, algo que com a prática no futuro, com certeza que deixará de ser um problema, pois existem sempre situações imprevistas que acabam sempre por alterar o tempo planificado para cada atividade.

A PES no 1.º CEB engloba um grande número de horas, o que requereu da nossa parte uma grande disponibilidade temporal e exigência pessoal, ou seja, uma grande entrega da nossa parte para esta unidade curricular. Uma das dificuldades mais sentidas por mim foi a área disciplinar da Matemática, mais propriamente, no 3.º ano de escolaridade. Os conteúdos onde encontramos mais dificuldades foi na explicação e na resolução de problemas, no entanto, tentámos sempre ultrapassar essas dúvidas, não revelando insegurança perante os alunos. Também a orientadora cooperante foi-nos sempre orientando, dando sugestões de melhoria e ao longo do tempo notou-se cada vez mais um a vontade na lecionação desta área disciplinar. Esta foi a área que mais preparada e estudada foi, inclusive, realização de roteiros todas as semanas, para evitar falhar.

Tendo em conta todas as áreas que são lecionadas no 1.º CEB, a Expressão e Educação Físico-Motora foi aquela que mais prazer tive em lecionar, talvez por ser aquela com que mais me identifico a nível pessoal. Já no início do estágio, encontrava-me com grandes expectativas, porém com crianças dos 6/7 anos, nem sempre consegui atingir com as minhas expectativas. Já no 3.º ano de escolaridade, tive receio relativamente a esta expectativa, pois podia não conseguir lecionar de forma correta, para que todos os alunos gostassem e participassem, foi talvez por isso, que esta área foi sempre trabalhada todas as semanas, dado que, senti que existia uma necessidade enorme por parte dos alunos para a prática das Expressões Artísticas. Os alunos para além de se sentirem motivados, adoravam a lecionação desta área, o que para mim, era sem dúvida um enorme orgulho e prazer. Como futura professora do 1.º CEB, acho que não basta só gostar de alunos mas também aprender a trabalhar com eles. É necessário que sejamos atentos e capazes de compreender as particularidades de cada criança. Ter imaginação, sentido de humor, entre outras características. Esta é uma profissão considerada compensadora, mas também desgastante uma vez que os alunos exigem bastante atenção de nós, mas só assim conseguimos fazer da nossa profissão o que ela realmente é.

Todo este percurso, apesar de ter exigido bastante dedicação e esforço, foi gratificante e contribuiu assim para uma atitude reflexiva para algumas situações, algo que não tinha aprendido a fazer até ao momento. Este estágio possibilitou-nos também, perceber que a prática docente é rica de desafios, sendo estes fundamentais com variados conhecimentos associados a uma pesquisa persistente, ou seja, o professor tem de estar em constante formação, pois para ensinar, necessita de aprender e esta aprendizagem é feita ao longo da nossa vida profissional. Outro aspeto que um professor tem de ter em conta, é saber superar as suas dificuldades, foi o que tentámos sempre fazer ao longo desta prática, com esforço, empenho e dedicação.

Durante a PES no 1.º CEB, nas nossas intervenções procurámos sempre trabalhar os diferentes conteúdos nas diferentes áreas disciplinares de uma forma integrada e

articulada. Todavia, nem sempre foi possível pois a nossa prática, apesar de ser várias horas semanais, é pouca para este nível de exigência, o que não nos deixou ser capaz de conseguir realizar os conteúdos como queríamos, dado que, as atividades tinham de ser exploradas de forma integrada e articulada nas diferentes áreas e conteúdos disciplinares, como já foi referido acima.

Apesar de todos estes pontos mencionados, ao longo destes dois semestres, tentámos sempre manter uma boa relação com a turma, assim com as professoras titulares que acabou por ser uma mais-valia para nós, pois, estavam sempre prontas a ajudar-nos e a esclarecer qualquer tipo de dúvida. Como professora estagiária, tentei sempre que os alunos estivessem com vontade e motivados para aprender, daí que, muitas vezes arriscava nas diferentes atividades desenvolvidas, e acabava por errar, assim como também acontecia o contrário e era um sucesso, em que, os alunos sentiam todas as características para um bom funcionamento em sala de aula.

No que concerne ao currículo, é mencionado que o professor deve lecionar no âmbito da educação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física, mais propriamente, Expressão e Educação Físico-Motora e Educação Artística que está subdividida em Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica. As duas primeiras áreas foram as mais exploradas, tentando sempre que as outras áreas fossem também exploradas, não de igual forma como as anteriores, ou seja, não tendo a mesma carga horária, como as duas áreas disciplinares. Porém, o tempo de estágio era demasiado curto, e também tivemos de ter sempre em conta o método de trabalho da professora titular de turma. Mesmo assim, tentámos sempre desenvolver todas as competências e responsabilidades necessárias do professor do 1.º CEB, sabendo que, mesmo dando o nosso melhor, ainda temos bastante para aperfeiçoar.

A Língua Portuguesa, dada sua transversalidade a todas as outras áreas permitiu que todas as competências fossem as mais trabalhadas. Para além disso, tentámos sempre na leitura utilizar textos do Plano Nacional de Leitura (Ler +), referente ao ano letivo respetivo, para posteriormente desenvolver a expressão e compreensão oral e escrita mais facilmente.

A área disciplinar da Matemática era a área para nós, a mais complexa, no 3.º ano de escolaridade, mas ao mesmo tempo um grande desafio, pois era uma turma que adorava desafios, o que tornava esta área motivadora. Já no 1.º ano de escolaridade, foi bastante gratificante, pois para os alunos aprenderem os números, assim como iniciação de operações e foi motivador, o que nos proporcionou uma lecionação mais interessante. Sempre tivemos o cuidado de abordar esta área comparando com a vida real em situações que os alunos estariam possivelmente envolvidos.

A área disciplinar do Estudo do Meio era onde os alunos mostravam mais motivação e onde adquiriam mais competências, pois o gosto pelo real social e natural era bastante notório. Muitas vezes os alunos faziam pesquisas em casa, das lecionações abordadas e no dia seguinte, mostravam à turma a sua pesquisa sobre esse mesmo tema.

As Expressões Artísticas não deixaram de ser exploradas, aliás, apesar da falta de tempo tentámos sempre articular e integrar este conteúdo. Esta área era a que, a maioria da turma preferia e muitas vezes utilizávamos como motivação. A área de Expressão e Educação Musical foi abordada apenas através de canções que serviam de motivação e articulação. Já a Expressão Dramática era utilizada como articulação e motivação dos diferentes textos abordados na área disciplinar do Português, ou seja, os alunos muitas vezes dramatizavam os textos explorados. Na área de Expressão e Educação Plástica foram trabalhadas várias técnicas, como, recorte, colagem, pintura, desenho, entre outros. No que diz respeito à Expressão e Educação Físico Motora foi explorada diferentes atividades, como, o yoga, dança, jogos tradicionais, apesar de poder ter sido mais explorado, mas a falta de espaço não permitiu, pois estas aulas tinham de ser realizadas dentro da sala de aula, pois não era possível ir para o polivalente devido ao barulho que se poderia fazer. Esta lecionação permitiu-me chegar à conclusão que é uma área de grande relevância para o desenvolvimento global do aluno.

Finalmente, no que concerne a área disciplinar da Educação para a Cidadania, tivemos algumas dificuldades em lecionar, pois os supervisores pediam sempre mais motivação. No entanto tivemos sempre o cuidado de trabalhar diferentes conteúdos e o grande destaque foi a ida ao Lar Viscondessa Caetano animar (leitura, canto e dança) os idosos. Os alunos mostraram bastante interessante nesta atividade e nós, como professoras estagiárias, achamos relevante mostrar aos alunos a dimensão social.

Ao longo destes dois semestres, construí e mantive uma boa relação com todos os alunos, mostrando-me interessada e disponível para com todos. Os alunos adoravam conversar não só em grande grupo, como também individualmente, de modo não só a relatar questões alusivas à escola, como questões emocionais e afetivas. Estes diálogos foram para mim, muito gratificantes, pois para além de me permitir ajudar a lecionar as aulas, acabavam também por relevar alguma estabilidade nos resultados escolares e no desenvolvimento pessoal de cada um. Confesso que, recorri várias vezes ao reforço positivo com o intuito de valorizar o esforço de cada um.

Nos conteúdos lecionados, tive sempre a preocupação de ir ao encontro dos Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB. Todas as atividades desenvolvidas aqui referidas e não só, assim como, o meu relacionamento com os alunos, professor titular da turma foi bastante positivo para o meu futuro na prática letiva.

Concluindo, devo continuar a aprofundar os meus conhecimentos no âmbito das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, principalmente na área disciplinar de Matemática, uma vez que, é onde encontro mais dificuldades.

## **2. Educação Pré-Escolar**

O contexto institucional de Educação Pré-escolar, segundo o Ministério da Educação (2016), deve organizar-se como “um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalha” (p.23). Com isto, todo este contexto deve ser facilitador, de modo as crianças aprenderem da melhor forma e o adulto acompanhar esse desenvolvimento percebendo onde pode melhorar futuramente.

O estágio da PES na EPE foi realizada no mesmo local, já que no ano anterior tivemos a oportunidade de mudar de contexto entre os dois semestres, este ano tivemos a oportunidade de estagiar no mesmo local, de modo a dar continuidade ao grupo. Destaco, que esta escolha foi muito gratificante, dado que já conhecíamos as crianças, bem como as cooperantes, os interesses e as dificuldades do grupo, o que nos ajudou mais a definir as estratégias das atividades e por sua vez, permitiu que a fase de integração fosse ultrapassada, tendo uma maior e melhor relação com o grupo. Com isto já possuía bastantes informações das crianças tais como, as suas características, melhores estratégias, assim como as atividades fundamentais para as planificações e posteriores intervenções.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida. Assim é dever do educador reconhecer a capacidade da criança, bem como construir “o seu desenvolvimento e aprendizagem que supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2016, p. 9). Gostaria de destacar que sempre planifiquei as atividades do grupo, tive em atenção as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dando prioridade ao processo educativo, passando assim por várias etapas: observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar. Planear não é pensar na criança de uma forma mais rica, mas sim fazer desenvolver o seu pensar em várias situações em que a criança vai intervir várias vezes. Planear é avaliar como forma de dar continuidade com toda a intencionalidade educativa, tendo em conta a organização do ambiente educativo, bem como as áreas de conteúdo envolventes.

Desta forma, penso que a minha evolução foi notória em todos os aspetos referidos supracitados, desde as planificações, até ao processo reflexivo que no meu ponto de vista é bastante necessário para a evolução pessoal.

No que se refere às planificações tive sempre o cuidado de envolver as diferentes áreas/domínios no mesmo momento, bem como, a presença de todas as áreas/domínios na planificação semanal de uma forma integradora. Contudo, nem sempre foi possível agregar todas as áreas e domínios presentes nas OCEPE. Porém, durante o tempo em que tive neste contexto, a minha evolução foi notória, uma vez que já fazia a planificação com maior rigor e critério, gerindo bem o tempo e tomando melhor as decisões e as estratégias a ter em cada atividade. No final de cada semana tive sempre o cuidado de realizar os relatórios semanais, ajudando-me a refletir sobre os dias de intervenções, tanto nos espaços interiores, como nos espaços exteriores do jardim de infância.

O grupo era constituído por vinte e uma crianças sendo que eram quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino. O grupo era composto maioritariamente, por crianças de quatro e cinco anos, ou seja, era um grupo constituído essencialmente por crianças mais velhas. Este grupo de crianças mostrava que teve uma boa adaptação ao jardim onde se encontrava e a maioria das crianças eram assíduas e pontuais. Também revelaram sempre respeito e sentido de cooperação, capacidade de autonomia e interesse por todas as atividades propostas.

Durante o decorrer do estágio no jardim de infância contextualizado, reparei que o grupo mostrava alguma dificuldade na área de conteúdo de Expressão e Comunicação mais propriamente no domínio da matemática, nomeadamente números e operações. Para o Ministério da Educação (2016), o “desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o educador deverá ter consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (...) como também a um conjunto de processos gerais (...) que são transversais a abordagem matemática” (p.75). Neste sentido, foi realizada uma planificação focada numa criança para colmatar estas dificuldades. Durante todo este percurso, pude contar com o apoio das orientadoras cooperantes e com a supervisão dos professores da Escola Superior de Educação de Viseu, uma da área disciplinar das Ciências da Educação ao qual se manteve em ambos os semestres, outro da área disciplinas de Motricidade Humana, que por sua vez, é o orientador de todo este trabalho de investigação, e outra no segundo semestre na área disciplinar de Português.

Este espaço de partilha deu-me a oportunidade de obter experiências significativas, mas também com grande responsabilidade nas ações e atitudes que o educador tem de ter na sua missão de proporcionar aprendizagens significativas às suas crianças.

Também o projeto de envolvimento da família permitiu-me refletir e encontrar estratégias para outras crianças, quando alguns pais/encarregados de educação não

participaram de forma tão enriquecedora como outros pais/encarregados de educação. Cabe ao educador colmatar estes “erros” por parte dos pais/encarregados de educação, já que os pais/ família são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e “tem também direito a participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como também ter oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Ministério da Educação, 2016, p. 16).

Todas as propostas de atividades promovidas foram sempre adequadas às necessidades e ao contexto em que as crianças se encontravam. Deste modo, todas as planificações foram elaboradas com objetivos formulados com clareza e em harmonia com as orientações curriculares, metas de aprendizagem e o contexto do grupo de crianças. Realço que, todas as semanas de estágio foram preparados vários materiais adequados, diversificados e sem grandes lacunas. Estes materiais foram fundamentais, para tornar todas as atividades, para além de diversificadas, motivadoras.

No meu ponto de vista, o sucesso que obtive durante o estágio passa também pelas relações que criamos com toda a comunidade envolvida. São estas as crianças, as educadoras cooperantes, as assistentes operacionais, os pais/familiares das crianças e a minha colega de estágio. A relação que tinha com as crianças marcou-me bastante pela positiva, uma vez que estas me viam como uma amiga e tinham consciência que eu estava ali para as ajudar, tanto nas atividades propostas, como para brincar, ou até mesmo partilhar vivências não só do contexto no jardim como fora do jardim. Esta boa relação facilitou-me na integração do grupo que fez com que, de uma forma geral, as minhas intervenções corressem bem. Relativamente às educadoras cooperantes estas foram fundamentais para o meu crescimento como futura educadora. Estas sempre me incutiram e deram-me a liberdade de arriscar e errar, o que fez de mim uma melhor profissional. Sempre que tinha alguma dúvida disponibilizavam-se sempre para esclarecer.

Destaco também que a assistente operacional teve um papel muito importante no meu desenvolvimento naquele contexto, estando sempre disponível para ajudar em materiais. Para além de ser uma excelente profissional tem uma vertente muito humana. Alguma das vezes também foi preciso auxílio, quando por exemplo, se tratava de trabalhos de grupo e esta disponibilizava-se logo a ficar com um dos grupos.

Finalmente, destaco a minha relação com a minha colega de estágio, tivemos sempre o cuidado de nos apoiar uma na outra. Pensamos sempre nas planificações juntas, o que proporcionou um trabalho de grupo rico, dado que nos permitia discutir as ideias bem como as estratégias. O facto de trabalharmos em conjunto fez com que existisse mais ideias e diferentes pontos de vista onde seguidamente criávamos uma discussão para que se escolhesse a ideia mais adequada. Uma colega de estágio neste processo de aprendizagem

é bastante positivo e relevante, porque acabamos por nos apoiar não só uma na outra, como nos próprios momentos de intervenção. Saliento também que o facto de ter alguém que está a passar pelo mesmo que nós, faz-nos sentir mais seguras dando força uma à outra. Todas estas pessoas referidas anteriormente, bem como, os fatores ajudaram-me intensivamente a evoluir bastante como educadora.

Aqui, gostaria de realçar o apoio dos supervisores da ESEV, deixando-me sempre à vontade na sala e com o grupo, respeitando sempre o meu trabalho e criticando no fim, com o intuito de fazer melhor numa próxima intervenção. As aprendizagens adquiridas neste ano letivo foram únicas e verdadeiramente importantes para a minha prática profissional como futura professora e educadora.

O educador é especialista em conhecimento das crianças dos seus contextos e das suas aprendizagens. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído e que construa a sua identidade pacientemente, integrando o intelectual, o emocional, o ético e o pedagógico (Moran, 2007). Esta são as linhas basilares que me vou seguir no futuro como educadora.

### **3. Síntese global das reflexões**

Durante todas as práticas de ensino, mais concretamente no momento do estágio, obtive grandes aprendizagens que são fundamentais para a formação de profissional de educação, e ao nível do que é realmente ser professor e educador em Portugal.

Toda a nossa ação social deriva de diferentes formas de pensar e de agir na sociedade, uma vez que são os indivíduos os principais atores do nosso quotidiano. Sabemos que a escola e o jardim são uma prática social, sendo um grande impacto a presença dos estagiários nestes espaços educativos, vistos como um impacto social.

Todo este procedimento veio enriquecer-nos, tanto a nível pessoal como profissional, dado que, durante a nossa formação tivemos um largo conjunto de conhecimentos, que faz com que hoje consigamos contemplar a nossa evolução que nos faz ser hoje profissionais de educação com qualidade.

Em seguida, é importante especificar a importância de um educador/professor na vida de um cidadão, dado que este tem um papel fulcral no que diz respeito as aprendizagens obtidas nas escolas. Embora o ensino esteja cada vez mais a ser desvalorizado pela sociedade, importa referir que a escola é uma organização educativa em que o aluno é o protagonista. Eira e Azevedo (2015) afirmam que “ considerando a educação um serviço público e o garante do desenvolvimento do país, a qualidade dos

serviços pela escola terá, forçosamente, que passar por uma estratégia concertada por toda a sociedade, como prioridade nacional” (p.75).

Posto isto, a escola tem como função formar e estar numa constante evolução, de modo a estar preparada para dar resposta as questões e problemas dos alunos. É importante também que a escola crie laços no ponto de vista afetivos, para com os alunos, de modo a que estas se sintam familiarizadas no espaço escolar, de modo a conjugarem os seus saberes e aprendizagens com as experiências de outras crianças (Leite, 2003).

Ao longo da nossa formação, tivemos a oportunidade de trabalhar com profissionais excelentes de educação, que por sua vez nos ensinaram a colocar os saberes disciplinares em saberes profissionais, durante a prática de ensino. Estas aprendizagens só foram possíveis, através dos nossos erros, que serviram para saber lidar com as necessidades existentes ao longo da vida. Apesar de já ter sido mencionado, é importante tornar a referir que o professor deve estar em constante formação, manter-se atualizado de todos os conhecimentos existentes, ter a capacidade de admitir que errou e de seguida reconstruir o seu erro. É valoroso mais ainda, se o professor procurar lecionar de uma forma mais dinâmica, interessante e atrativa, de modo a captar mais facilmente a atenção de cada aluno, ou seja, o professor e educador deve ir de encontro as dificuldades e necessidades dos alunos/grupo, de modo a tornar aquele momento um momento único e prazeroso.

Posto isto, importa salientar que o professor e educador deve assumir o papel de intermediário no ponto de vista de Not (1991), numa “inversão da perspectiva clássica que considerava o acto de ensinar como fundamental e tratava o acto de aprender como uma consequência do de ensinar privilegiando as actividades magistrais, deixando ao aluno o cuidado de adaptar as suas actividades as do mestre” (p.34), ou seja, o desejo do professor para que as estratégias sejam relevantes neste processo de ensinar e aprender, requer da parte do docente que estas atividades sejam adaptativas e conjugadas com técnicas e procedimentos.

Desta forma, podemos evidenciar que a prática de ensino na EPE e no 1.º CEB enquadrou-nos num sistema de valores do que é a escola, o processo de ensino-aprendizagem, os objetivos da educação e como esta é tão importante para o desenvolvimento da criança. Todo este conjunto de aprendizagens levaram-nos a refletir e ao mesmo tempo a questionar que tipo de educação é a mais adequada para desenvolver, e qualquer que fosse a resposta esta tinha de ser sustentada numa determinada orientação que fosse relevante para o desenvolvimento da criança. Portanto, a educação é “unanimente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais

amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir” (Eira, 2014, p.6).

Tendo a plena noção, a nossa intervenção como professoras e educadoras marcou vivamente a formação inicial de profissional de educação. Foi através da prática de ensino diária, tanto em contexto escolar, como em contexto de jardim de infância, que a nossa educação sofreu uma modificação, numa batalha constante, e que faz com que hoje, tenhamos uma linha de raciocínio muito mais enriquecedora sobre a área.

Depois de refletir sobre o nosso estágio, podemos concluir, que esta longa caminhada com conflitos e diferenças são pormenores mínimos, dado que, as alianças e semelhanças são ainda algumas. Nada do que aconteceu até aqui, ao longo da nossa formação, aconteceu por acaso, porque acredito que os professores que organizam o mestrado saibam da importância desta prática de ensino supervisionada.

Toda a ação humana é vista como a ação de transformação e, partindo da ideia que ninguém nasce ensinado e por sua vez, é preciso praticar para exercitar e desenvolver as capacidades indispensáveis para o profissional, hoje, podemos considerar-nos bons profissionais de educação, porque também tivemos a possibilidade de ter um bom estágio, um bom agente de ensino, que tem um grande impacto no nosso futuro em contexto escolar.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente tem oportunidade de obter aprendizagens curriculares, baseando-se na sua prática e nas mais variadas funções agregadas dessa prática. Tudo isso encontra-se, incorporado ao longo do mestrado, que foi com certeza fundamental para o enriquecimento da nossa formação.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases (Ministério da Educação, 2001, p.1).

O educador de infância e o professor de 1.º CEB revelam um papel muito importante ao longo de todo o processo de formação das suas crianças/alunos, e como tal, são os principais responsáveis por orientar o ambiente educativo, com o intuito de tornar num espaço apropriado para um bom desenvolvimento de aprendizagem. É extremamente importante que as crianças se sintam motivadas e encorajadas a novos desafios e ao mesmo tempo a serem autónomas, bem como, responsáveis por desenvolver e criar as suas próprias aprendizagens. Contudo, para que isso seja um fator possível, é preciso que o

docente assuma o papel de orientador/mediador das aprendizagens desenvolvidas pelo grupo. Mais ainda incluiu o respeito pelo educador e professor por parte do resto da comunidade escolar e vice-versa, de modo a promover o sucesso escolar de todos, já que a escola é de todos.

O ambiente educativo é visto como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, contudo o educador ou professor está a promover um maior envolvimento quando cria um ambiente educativo que disponibiliza “materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com que e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Ministério da Educação, 2016, p.11).

Para terminar, importa destacar o facto da realização de um trabalho de investigação, nos enriquece enquanto profissionais de educação, fazendo face as nossas dificuldades enquanto investigadoras e dando resposta a um problema que surgiu em contexto prático. É desta forma que é desenvolvida uma investigação, com o intuito de atingir todos os objetivos que se propôs ao estudo.

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO I – Fundamentos Teóricos**

### **Introdução**

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura repartida por sete pontos. No primeiro ponto, intitulado por “Enunciado e justificação do problema”, apresentamos o problema do estudo onde pretendemos saber como é que os jardins do nosso estudo promovem e orientam as práticas das diferentes atividades motoras. No segundo ponto, intitulado como “A criança e o tempo livre”, apresentamos vários pontos que mostram o tempo livre estar ligado ao tempo de lazer. No terceiro ponto intitulado como “O lúdico nas aprendizagens das crianças” apresentamos a definição de brincar na educação pré-escolar, que por sua vez está ligada à aprendizagem. No quarto ponto, intitulado como “O jogo”, apresentamos a forma como o jogo é fundamental para o desenvolvimento não só da criança, como do ser humano, sendo esta, uma atividade prazerosa para a criança. No quinto ponto intitulado como “Educação física na educação pré-escolar – espaço para múltiplas práticas” apresentamos a forma como o educador deve promover o tempo organizado para as atividades letivas. No sexto ponto, intitulado como “Os diferentes espaços para brincar no jardim de infância” abordamos a importância do espaço como um elemento fundamental para a construção pedagógica e impacto no desenvolvimento da criança. Finalmente, no ponto sete intitulado como “A influência dos recursos nas atividades motoras das crianças”, aborda como estes são fundamentais para uma boa prática de atividade motora. Está subdividida em três pontos: Recursos humanos; Recursos materiais e Recursos espaciais.

Posteriormente, é realizada uma revisão da literatura que, por sua vez, descreve o nosso estudo, de modo a responder à questão problema desta investigação.

Caracterizamos os processos de aprendizagem a partir das atividades lúdicas das crianças, e os recursos para a consecução dessas práticas. Para tal, constituímos dois capítulos. Neste segmento, o segundo capítulo intitula-se como o “Trabalho de investigação” reservada para a metodologia desta investigação, que identifica os vários métodos para a realização deste trabalho, onde serão apreciados os diferentes questionários, que são a base fundamental da conclusão deste estudo.

## 1. Enunciado e Justificação do Problema

As escolas para responderem à heterogeneidade das suas crianças e da necessidade de garantir o sucesso educativo de todos, necessita de diversificar as soluções que apresenta, as ofertas formativas e as suas estratégias pedagógicas com práticas estimulantes, vivências e experiências fundamentais para o desenvolvimento global das crianças (Eira, 2014).

Nesta perspetiva, os jardins de infância têm uma organização pedagógica mais flexível e lúdica criando um ambiente encorajador do processo criativo de aprendizagens e descobertas constituindo-se, assim como um espaço educativo por excelência.

Sabemos que muitos jardins de infância não têm espaços nem recursos necessários para a prática da atividade motora. No entanto, é necessário que existam espaços que sejam equipados com materiais de qualidade e em bom estado, de forma a garantir diversas experiências e aprendizagens para as crianças (Brickman & Taylor, 1996).

As crianças devem ter a liberdade de escolher os materiais que pretendem para as suas brincadeiras. Os espaços devem estar organizados e conter materiais para as atividades organizadas e não organizadas, que por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento da sua autonomia, atitude, partilha e responsabilidade (Correia, 1989).

Assim sendo, pretendemos saber como é que os jardins do nosso estudo promovem e orientam as práticas das diferentes atividades motoras e, de que forma os recursos influenciam essas mesmas atividades.

Na educação pré-escolar o ambiente educativo deve organizar-se de modo a que facilite o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, promovendo relações agradáveis, fomentando e descobrindo atividades diversificadas, de modo a motivar as crianças para a aprendizagem. Porém, a escola de hoje precisa de ampliar as suas possibilidades empreendedoras, assim como criar condições para que todos nela serem efetivamente mais felizes e terem condições para realizar os seus projetos individuais e coletivos (Eira, 2014).

Segundo as OCEPE (2016, p.43) a “Educação Física, como abordagem globalizante, possibilita-lhe um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos”. Deste modo, no contexto pré-escolar, deve existir a preocupação de ter recursos adequados para uma ocupação saudável de tempo livre com exercícios motores diversificados, jogos e permitir o social brincar espontâneo, admitindo às crianças vivências e desafios estimulantes. O desenvolvimento da criança é um processo contínuo e dinâmico que exige movimento, afetividade, estímulo à inteligência, à socialização e à atividade

motora, proporcionando à criança: (i) um crescimento mais saudável e o desenvolvimento de habilidades motoras diversificadas; (ii) facilita o desenvolvimento cognitivo, quanto à descoberta, capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação; (iii) provoca evoluções na complexidade das operações mentais; (iv) é um processo de transmissão e aquisição de determinada cultura; (v) é também um fator de desenvolvimento orgânico e funcional (Guedes, 1997; Neto, 1995, 2008, 2013).

No entanto, sabemos que muitos jardins de infância não têm recursos necessários para a prática de atividades motoras. Desta forma, procuramos conhecer qual a influência dos recursos na atividade motora das crianças nestes contextos, cada vez mais importantes na sociedade atual.

## **2. A criança e o tempo livre**

O tempo livre é um conceito que, segundo Lopes (2008), tem vindo a evoluir ao longo do tempo, acompanhando as diversas reestruturações da vida em sociedade. Pode entender-se por tempo livre o espaço temporal desimpedido do dia, utilizado subjetivamente. É complexo explicar a noção de tempo livre individualmente sem articular com outras conceções temporais, como o tempo de ócio, o tempo de lazer ou o tempo de trabalho. De facto, definir com exatidão os conceitos de tempo livre exige muito rigor, porque as opiniões são diversas e por vezes contraditórias, o que tem tornado esta tarefa árdua para os investigadores desta área (Rovira, Puig, Trilla & Bernet, 1996).

Segundo Eira (2014, p.42), o “tempo livre é uma condição necessária para a existência do lazer mas não suficiente, pois tempo livre requer liberdade para gerir e organizar atividades que contribuam para a satisfação de necessidades pessoais e que sejam realizadas com prazer para o indivíduo que as pratica.

Elias e Dunning (1992) afirmam que o lazer está ligado ao tempo livre, pois ambas não se caracterizam com uma configuração especializada, todavia existem distinções. O tempo livre, partindo da fundamentação de Eira (2014) “é o tempo de não trabalho e, lazer é o tempo dentro do tempo livre, que o indivíduo dedica a atividades por ele escolhidas livremente e que lhe proporcionem prazer” (p.44).

No entanto, o tempo livre é frequentemente associado ao tempo de lazer, que é definido por Dumazedier (2001) como

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode dedicar livremente, para repouso, para divertimento, ou para desenvolver a sua informação ou a sua formação

desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das suas obrigações profissionais, familiares e sociais (Eira, 2014, p. 43).

Existem diferentes perspectivas acerca do lazer, no entanto, é denominador comum a afirmação de Eira (2014) onde corrobora que o lazer é uma necessidade do Homem e que “de uma forma ou de outra, a literatura enfatiza a existência do lazer como uma evidência intimamente associada ao ser humano e uma das necessidades básicas fundamentais” (p.44).

De uma forma simples, o tempo livre e o lazer são espaços que proporcionam sentimentos agradáveis e que estão ausentes da rotina habitual da vida quotidiana, onde a sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação de tensões, mas sim a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde física e mental dos indivíduos (Elias & Dunning, 1992).

No último século assistimos a um aumento e valorização do tempo livre e consequentemente do lazer, sendo para os mais jovens uma necessidade (Dumazedier, 2001). Posto isto, as atividades de lazer são fundamentais para a vida de qualquer criança, dado serem espaços privilegiados para promover a aprendizagem e o conhecimento, assim como para perceber a sociedade em que vivem e que estão inseridas.

O lazer e as atividades dos tempos livres são fundamentais e um direito de qualquer ser humano, tal como é consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 1989), no seu artigo 31.º:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (p.22).

Dumazedier (2001) aborda o lazer como um conjunto de ocupação nas quais o indivíduo pode se entregar de forma livre, espontânea, para se divertir, recrear e entreter-se. Já Marcelino (2004) define lazer como “um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos, realizando num tempo livre roubado ou conquistado historicamente” (p.27).

As sociedades contemporâneas resistem em permitir às crianças o direito a brincar, jogar, passear, ir ao cinema, sorrir, colocando a tônica no comprometimento com o trabalho

e o rendimento. Atualmente a sociedade resiste em assumir o lazer como uma necessidade diária, pois este ainda é encarado como algo “dispensável”, “inútil” e “sem consequência prática”.

Posto isto, o lazer tem assumido um papel secundário na vida quotidiana dos indivíduos, devido ao tempo de trabalho ser superior ao tempo livre, em muitos casos. Estas opções têm implicações no bem-estar e na saúde mental dos pais-trabalhadores e simultaneamente nos seus filhos, visto não serem fomentados os momentos informais, existindo sempre uma intenção didática ou sedimentária nos tempos livres.

Para as crianças, o tempo livre é aquele que têm disponível para si, fora do tempo que estão a desenvolver tarefas organizadas, o tempo de sono e o tempo usado para a higiene pessoal e alimentação. (Pereira & Neto, 1994). Ou seja, é aquele tempo recreativo que pode ser usado para desenvolver ações não obrigatórias e informais. Porém, grande parte desse tempo das crianças é ocupado a ver televisão, jogar computador, ouvir música, estar na internet, etc. (Meier *et al.*, 2007).

Atualmente, a vida “obriga” os pais a fomentarem nas crianças uma atitude sedentária para a ocupação dos seus tempos livres abusando das novas tecnologias, uma vez que é mais fácil a criança estar com um telemóvel na mão a jogar do que ir ao parque brincar. Os momentos passados no exterior em atividades livres, exige, por parte do adulto, uma supervisão, intervenção e interação quando necessário, para que esse espaço seja potenciador de descobertas e relacionamentos positivos. No entanto, é importante ressaltar a falta de disponibilidade que existe, muitas vezes, devido à sobrecarga de responsabilidades e desgaste psicológico a que as nossas crianças são expostas diariamente.

As atividades sedentárias, nos tempos livres das crianças, são devido à falta de segurança e à pouca disponibilidade de tempo dos pais, impedindo o acesso às brincadeiras livres, no exterior, nas ruas, nos parques (Gidding, 1995), pois sabemos que o meio exerce influência sobre o comportamento humano. O tempo livre está limitado à acessibilidade, bem como a satisfação da criança, pois muitas vezes estas estão reduzidas a alternativas e a opções mais fáceis para o adulto (Pinto, 1995).

Nesta perspetiva, Eira (2014) salienta que na atualidade, as próprias cidades têm dificuldades e proporcionar práticas de lazer, uma vez que estas se encontram sujeitas a sistemas e métodos que põem em causa a sua capacidade de promover da cidadania. As cidades cada vez mais estão congestionadas, os espaços públicos densificados, os passeios da cidade estão sujos e degradados, as crianças já não brincam nos jardins, o que faz com que as pessoas optem por espaços privados, formatados, alimentando o estilo de vida consumista das famílias na atualidade.

Numa entrevista ao Diário de Notícias, do dia 26 de setembro de 2016, o Professor Carlos Neto afirma que “é inacreditável que hoje se passeiam mais os cães do que as crianças”. Para este autor, os pais não desfrutam dos momentos de brincadeira com os filhos. Temos pais esgotados e escolas formais e demasiado sérias, incapazes de criar maiores períodos de expressão motora e livre para as crianças. Carlos Neto afirma também, que estarmos a fazer um esforço maior em humanizar os robôs e simultaneamente a robotizar o comportamento humano, não promovendo a brincadeira livre e as brincadeiras de rua que são fulcrais para o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Na opinião do autor os pais devem ter mais tempo disponível para as crianças saírem de casa, brincarem na natureza, correrem, subir às árvores, chutar uma bola, pois fomentar a saúde pública e mental passa por promover o corpo em movimento.

Ainda sobre a mesma entrevista, o professor Carlos Neto vai ao encontro que “há pais que já não têm prazer em brincar com os filhos”. Esta afirmação vai de encontro com o excesso de trabalho que os pais têm, com os horários que são exigidos, não permitindo estas brincadeiras no exterior. Hoje em dia, os pais têm horários completamente desregulados com as rotinas incutidas pela sociedade levando a uma ocupação extrema, não restando tempo para os filhos e, muitas vezes, nem para a partilha de refeições com os mesmos.

Nos estudos de Marshall *et al.* (2002) e de Sallis e Owen (1999) são referidos alguns fatores que retratam a realidade atual, tais como: redução dos esforços físicos na deslocação para a escola e nos passatempos, o aumento do tempo despendido a ver televisão, jogar jogos eletrónicos, entre outras atividades passivas. O pouco tempo livre dos pais e o aumento do tráfego urbano intromete-se nas escolhas familiares, na medida em que é mais fácil para os pais as crianças estarem ocupadas dentro de casa num ambiente controlado, nos entretenimentos acima referidos, do que encontrar propriamente disponibilidade para lhes proporcionar passatempos, onde poderiam usar alternativas fisicamente ativas (Epstein *et al.*, 1991; Vara & Epsatein, 1993). Esta afirmação permite lançar um desafio à sociedade com a alteração de práticas e de hábitos de atividade física regular, que passam pelas expectativas, juízos e atitudes dos pais. Posto isto, vários autores (Sallis *et al.*, 2000, cit. por Biddle, Gorely & Stensel, 2004) são unânimes em reconhecer que a intervenção da família e da comunidade na promoção da atividade física tem vindo a aumentar.

## 2.1. Atividade física no tempo livre das crianças

Ao longo dos tempos, têm existido várias definições para a atividade física. Olhando para o passado, podemos afirmar que esta prática está associada a movimentação e a um conjunto de habilidades motoras que são essenciais para uma vida saudável do ser humano. Oliveira (2006) refere que estas práticas eram utilizadas com finalidades de ordem guerreira, terapêutica, desportiva e educacional. Atualmente, a atividade física regular é vista como uma ação importante para um estilo de vida mais saudável, dado que equilibra e promove a diminuição do risco de várias doenças crónico-degenerativas (Valente, 2005).

Anderson *et al.* (2006) e Keresztes *et al.* (2008) referem que a falta de atividade física na sociedade está relacionada com várias patologias, como a diabetes, a obesidade, doenças cardiovasculares e depressões. Na infância e na adolescência a relação entre a atividade e a saúde não é tão evidenciada como é nos adultos, no entanto parece existir uma relação com os padrões de comportamento desenvolvidos desde a infância (Berenson *et al.*, 1998). A confirmação de doenças crónico-degenerativas na infância é já assumida como um problema pelos especialistas, tornando pertinente a prevenção primária e secundária a partir de uma intervenção direta o mais precoce possível (Raitakari *et al.*, 1997).

Alguns fatores de risco de doenças cardiovasculares, segundo estudos realizados por Kelly (2000), começam durante a infância e considera-se estarem associadas a um estilo de vida sedentário. A falta de atividade física tem tido um grande impacto na saúde das crianças, dado que a inatividade ligada aos maus hábitos alimentares atinge um patamar preocupante para a saúde das crianças e jovens de hoje em dia. Um estudo da Revista "The Lancet" refere que, segundo a British Medical Association, mundialmente mais de 22 milhões de crianças com menos de 5 anos de idade tem excesso de peso, entre elas 155 milhões de crianças em idade escolar. Este também prevê que em 2025, 21% das mulheres e 18% dos homens serão obesos em todo o mundo.

Consolidando estas conclusões, para além da obesidade, outros autores (Berenson *et al.*, 1998; Berenson *et al.*, 1992; Cole *et al.*, 2000) analisaram e registaram determinados fatores de risco para a saúde infantil, como a hipertensão e níveis de colesterol. A fundamentação destes e outros indicadores sugerem que a atividade física regular possa, tal como nos adultos, ajudar para a redução dos riscos destas doenças também em crianças e adolescentes. Deste modo, como forma de prevenção, é importante promover hábitos de vida ativos na juventude, e conseqüentemente na infância, com vista a aumentar a qualidade de vida do indivíduo e diminuir um conjunto de fatores de risco de diferentes patologias (Sallis & Owen, 1999).

Pese embora, a carência de dados científicos definitivos sobre causa-efeito entre a atividade física habitual e benefícios para a saúde em crianças, podemos afirmar que os estudos desenvolvidos levaram a cabo a generalização da ideia de que o exercício físico tem um efeito preventivo e protetor em relação a um conjunto amplo de doenças (Mota, 1997). As vantagens proporcionadas pela atividade física são retiradas por vários autores que referem: (i) o decréscimo dos fatores de risco de doenças cardiovasculares nas crianças, como pressão sanguínea, presença de lipoproteínas de baixa densidade e obesidade, está relacionada com a atividade física (Santos; Matos & Mota, 2005); (ii) nas crianças, a atividade física estimula mudanças biomecânicas, fisiológicas e psicológicas, pois, exteriorizam-se como adaptações crônicas benéficas, permanecendo de forma vantajosa durante a vida adulta (Blair *et al.*, 1989); (iii) as crianças que praticam pouca atividade física têm mais probabilidade de contraírem patologias degenerativas na idade adulta.

Assim verifica-se que a atividade física na infância parece ter um papel importante para a aquisição da prática de hábitos saudáveis que poderão ser influentes na prevenção dos fatores de risco de doenças crônico-degenerativas. A supressão de hábitos sedentários, em favor da ampliação do nível de atividade física nos jovens, torna-se assim, a aspiração de instituições e organismos nacionais e internacionais de saúde pública. Pretende-se encontrar a percepção se é “a atividade física suficiente ou adequada a estes grupos etários?” (Biddle, Sallis & Cavill, 1998). A quantidade e qualidade da atividade física aconselhada para este grupo da população jovem são motivo de acesa discussão pela perspectiva da saúde (Twisk, 2001).

Definir uma quantidade de atividade física para a melhoria da saúde nas crianças, é complexo e delicado, dado que as suas características espontâneas de movimento, como torções do tronco, são pouco comuns nos adultos. É de realçar que a prática da atividade física nas crianças inclui ocorrências isoladas, curtas e enérgicas (Fairweather *et al.*, 1999), assim, torna-se difícil definir a quantidade mínima de atividade física para melhorar a qualidade de vida e saúde nestas idades.

Na World Health Organization, existem estudos que referem um maior predomínio de inatividade física no sexo feminino em relação ao sexo masculino. Este comportamento é observável a partir da infância e da adolescência (Garcia *et al.*, 1998). Independentemente dos benefícios da atividade física, nas crianças e adolescentes, serem substâncias, algumas investigações têm divulgado que muitas não executam as recomendações atuais, e que, no geral, o nível de atividade física é baixo (Duncan *et al.*, 2002; Guedes *et al.*, 2001; Reilly *et al.*, 2004; Riddoch *et al.*, 1991).

Tal como afirma The Buraka-Radujkovic e Zdravkovic (2009) a atividade física e o estilo de vida sedentário revelam um grande impacto, tendo em conta o Índice de Massa

Corporal (IMC) das crianças. Segundo estes autores, a falta de atividade física e o sedentarismo são fatores de risco para o desenvolvimento do sobrepeso e obesidade na infância. Desta forma, Vasquez *et al.* (2010) argumenta que existe um efeito positivo nas crianças que praticam atividade física de forma regular. Assim sendo, a prática de atividade física nos tempos livres, só traz benefícios para as crianças, sendo necessário promovê-la, desde os primeiros anos de idade, nos jardins e nas escolas, evitando atividades de lazer sedentárias (Burgos *et al.*, 2002, 2006, 2009).

Atualmente, nos jardins de infância existe uma maior relevância no que concerne ao desenvolvimento motor, dado que nas novas OCEPE, a Educação Física passou a ser considerada um domínio. É crucial salientar que, anteriormente, esta era considerada um subdomínio e a sua nomenclatura era Expressão e Educação Motora. Com a nova nomenclatura, acaba por ganhar uma maior expressão e importância onde a escola acaba por ter o papel de motivar e encorajar as crianças para a prática de atividade física. Este papel acaba por complementar a falta de tempo dos pais para brincar livremente com as crianças. No entanto, enquanto os pais não fizerem esse esforço, atividade física apenas na escola não é suficiente, devendo a criança ter oportunidade para desfrutar livremente da natureza e de todo o meio que a envolve. Porém, este sedentarismo persiste na nossa sociedade, o que traz consequências graves para o futuro das crianças.

Burgos *et al.* (2009) afirma que o desenvolvimento da educação física faz com que as crianças se tornem mais ativas e com melhores performances físicas e cognitivas. A atividade cerebral é mais intensa e as zonas responsáveis pela realização de diferentes tipos de tarefas intelectuais são mais estimuladas, logo também se sentem mais motivadas e felizes nos espaços escolares (Sardinha, 2010). É, desta forma, que a escola e a educação física são aliadas e devem constituir um instrumento de forma privilegiada na comunidade.

Marcelino (2004) defende que se olharmos para o lazer como um momento favorável no âmbito da educação, o papel dos educadores teria uma “dupla função: a de transformar o lazer em elemento de mudança ou de acomodação, estimulando a sua função como fator de humanização e ao mesmo tempo mitigando a dimensão alienadora de simples bem de consumo” (p.53). Assim, este autor acredita que um olhar atento sobre esta matéria possibilita um momento benéfico para mudanças no plano cultural e educativo.

Esta visão de ação educativa e difusão social do lazer atravessa a democratização do acesso aos equipamentos e espaços necessários à sua prática. Deste modo, Marcelino (2004) privilegia o educar para o lazer, beneficiando do potencial das atividades desenvolvidas no tempo livre. Significa avançar no processo de mudança que facilitará a instalação de uma nova ordem no plano cultural, e com ela um novo conceito de lazer. Ao particularizar este conceito, o autor afirma que educação para o lazer passa por transferir

informação relacionada com o lazer, por meio do sistema educacional. Ou seja, é “vista como um meio de transmissão de conhecimentos e habilidades para o lazer, dando oportunidade, estimulando e ajudando a ter consciência sobre a importância na participação em programas de recreação, bem como em programas pós-escolares, que demonstrem um valor acrescentado no desenvolvimento humano” (Marcelino, 2004, p. 55).

Desta forma, a educação para o lazer ou para o tempo livre tem como objetivo formar o indivíduo, para que este viva o seu tempo livre de forma disponível e positiva (Marcelino, 2004, p. 56). Posto isto, este momento deve ser proporcionado na vida diária das escolas e dos jardins de infância, transmitindo para as crianças que é necessário para um lazer ativo.

Assim sendo, nas instituições escolares devem afastar os tempos livres das atividades organizadas pelo adulto, sendo uma excelente alternativa a esses tempos desocupados. Este objetivo é inteiramente responsável pela escola e/ou jardim de infância, tendo em conta várias preocupações, como (i) aumentar o incentivo e informação das crianças; (ii) leva-las a optar sempre por atividades ativas; (iii) fornecer uma correta perspetiva do sucesso na prática de atividade física e (iv) realçar as vantagens do bem-estar e da saúde num estilo de vida ativo e saudável (Mota, 1997).

O recreio escolar tem sido mencionado por várias entidades, como tendo grande importância no âmbito da atividade física para crianças e jovens (Pereira, *et al.*, 2001). Esta é uma boa oportunidade para as crianças praticarem atividade física, de forma a fazer parte da sua rotina (Mota *et al.*, 2005), uma vez que na rotina dos pais, existe a falta de tempo, a incompatibilidade de horário, impossibilitando este espaço de lazer. Assim o recreio é a representação deste espaço livre, para muitas crianças portuguesas (Lopes *et al.*, 2006).

### **3. O lúdico nas aprendizagens das crianças**

É através do lúdico que é concebido à criança a possibilidade de se desenvolver globalmente, desenvolvendo não só a nível cognitivo como a nível social, intelectual, afetivo, sensorial e motor. Estes aspetos são fundamentais para a autonomia, imaginação, socialização e cooperação da criança. O educador deve potencializar várias atividades, de modo a contribuir e “propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagem, do senso crítico e da progressiva autonomia” (Maluf, 2009, p.11).

Deste modo, torna-se fundamental o lúdico nas atividades planeadas e não planeadas para as crianças. Correia (2009) afirma que a “atividade lúdica favorece, muito particularmente, o desenvolvimento global da criança, nos aspectos de integração afectiva, social e cultural. O brincar é visto como o espaço da criação cultural por excelência” (p.70).

As atividades lúdicas oferecem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e da expressão, bem como como da construção da sua identidade. É neste contexto que Oaklander (1980) afirma que

“(…) as crianças podem aumentar a autoconsciência que possuem. Podem desenvolver uma consciência total de si próprias – do corpo, da imaginação, dos sentidos (…) torna-se um instrumento natural para ajudá-las a encontrar e dar expressão a partes ocultas e perdidas de si mesmas, e com isso desenvolver força e identidade” (p.161).

Ao desenvolver atividades lúdicas, o educador está a possibilitar experiências pessoais e coletivas, que por sua vez, são fulcrais na construção de identidade da criança, quer a nível pessoal, como a nível social. Desta forma, a atividade lúdica é bastante importante para a aprendizagem da criança de modo a ser fundamental e contributivo para o seu desenvolvimento (Sousa, 2003). Ou seja, ao realizar atividades lúdicas, o educador está a estimular a sensação de prazer e estimulação, o que faz “ativar processos que permitem a tomada de consciência do funcionamento humano e (assim facilitar) a aquisição de novos modos de pensar, sentir e relacionar-se com os outros” (Manes, 2003, p.98).

Estas atividades apresentaram diversas vantagens e uma delas é incluir as crianças no meio escolar e social. Brandes e Philips (2006) afirmam que estas atividades “podem resolver problemas, o tipo de problemas que encontramos nas relações interpessoais. Podem ajudar na inadaptação social, desenvolvendo a cooperação entre grupo (…) podem quebrar barreiras artificiais entre os sujeitos” (p.14). É neste contexto que o educador deve colocar em prática experiências e conhecimentos, para incentivar a criança a contribuir para a integração e convivência da sociedade de modo a ser produtivo e marcados valores de liberdade, cooperação e respeito (Maluf, 2009).

Quando um educador recorre a atividades lúdicas, acaba por despertar e estimular o potencial criativo e motivacional da criança. O lúdico promove a fantasia, imaginação, entretenimento e é favorável nas relações com o grupo. Neste ponto de vista, é muito importante para o desenvolvimento da cognição, bem como na interação com os outros. Assim, as atividades lúdicas têm um papel imprescindível para o desenvolvimento global do ser humano.

Ao falarmos de atividades lúdicas, estamos a falar de jogo e de todas as brincadeiras e é a “brincar que a criança aprende a lidar com o mundo e é fundamental na formação da personalidade da criança” (Carneiro, 2012, p. 18). É através destas brincadeiras, que a criança desenvolve o seu cognitivo. É neste contexto que Leitão (2006) baseando-se em Moyles (2002) defende que o “brincar das crianças oferece oportunidades para que o

cérebro e o corpo estejam sempre ativos e estimulados, criando uma atitude alegre em relação á vida e à aprendizagem” (p.76).

Estas atividades são exploradas através de diferentes áreas e domínios, como a cognição, relação entre as crianças, comunicação, criatividade, emoções, afetos que por sua vez desenvolve “um papel de relevo no amadurecimento e estruturação da personalidade” (Jares, 2007, p.16). As crianças aprendem a lidar com o mundo que as rodeia, através das atividades lúdicas. A partir destas atividades é-lhes fornecido a possibilidade de vivenciar diversos sentimentos, o que torna esta ferramenta fundamental a nível de desenvolvimento cognitivo, pois “favorece o desenvolvimento intelectual (...) e a definição das estruturas mentais” (Mégrier, 2005, p.9). Deste modo, é fundamental que o educador promova atividades de carácter lúdico, pois por meio destas atividades a criança é estimulada e modifica a sua imaginação e conseqüentemente a sua realidade.

Para Brenelli (1996), o lúdico deve ser utilizado na aprendizagem da criança, dado que facilita as tarefas do quotidiano. Este é um aspeto que estimula a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e, ainda colabora para a saúde mental, facilitando os processos de comunicação e construção de conhecimento. É através do lúdico que a criança explora a criatividade e melhora a sua autoestima e aprendizagem das atividades do seu dia a dia. Nesta linha de pensamento, Piaget (1984 citado por Wadsworth, 1984), afirma que a lúdicidade é um jogo formado por um conjunto linguístico existente num contexto social onde “possui um sistema de regras e constitui-se de um objeto simbólico que designa também um fenómeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade” (p.44).

O lúdico tem como objetivo proporcionar à criança momentos de prazer, espontaneidade, e privilegia a criatividade, não tendo qualquer tipo de regras estabelecidas, sendo a sua ação apenas o lazer (Oliver, 2003).

Desta forma, Silva (2007) define lazer como uma atividade espontânea, tendo como finalidade prazer e participação de envolvimento profundo e não por obrigação. A relação do lúdico com o lazer é vultosa, pois ambos defendem como ser atitudes involuntárias. Existe um leque variadíssimo de opiniões sobre a forma como o lúdico é envolvido nas aprendizagens das crianças, porém todas as perspetivas se completam e acabam por dar uma grande relevância. O jogo é a principal componente das atividades lúdicas, tendo um grande benefício para a criança, pois é uma atividade natural e assume total importância nas suas vidas e jovens pelo seu carácter formativo e lúdico (Eira, 2014).

De uma forma geral, o lúdico é uma atividade que está relacionada aos momentos prazerosos da vida, apresentado um grande desenvolvimento do ser humano, é um

elemento essencial da cultura e do meio integrante do desenvolvimento da criança e do desenvolvimento educacional (Marcelino, 1989).

### **3.1. As Atividades Lúdicas de Animação e Apoio à Família**

Segundo as normas das “Atividades de Animação e de Apoio à Família” (AAAF), no âmbito da Educação Pré-Escolar, estas são uma resposta direta as necessidades das famílias, conciliando todas as horas que os pais e família precisam como (i) as entradas; (ii) os almoços, e (iii) os tempos depois das atividades educativas, sendo flexível ao calendário escolar determinado pelo Ministério da Educação.

As AAAF são frequentadas por crianças cujos pais ou encarregados de educação não tem horário compatível com o funcionamento do jardim de infância. Durante este período são desenvolvidas atividades direcionadas por professores com competências e técnicas adequadas para o mesmo e outras menos adequadas como, criar momentos lúdicos para as crianças e, um espaço para “aprender a brincar”. Apesar de estas atividades serem direcionadas por um profissional de educação, o principal objetivo é a aprendizagem do brincar, pelo que não se pretende cumprir um programa, mas sim noções básicas do ritmo de cada um, já que tem existido uma certa complexidade em organizar as instituições “de modo a integrar os tempos de aprendizagens com intencionalidade para o desenvolvimento num *continuum* educativo, garante de uma dinâmica convencional, lúdico e securizante que impeça os tempos vazios em que a espera e o desânimo reinam” (Ministério da Educação, 2002, p. 12).

Jogos, brinquedos e brincadeiras. Estes são nomes que fazem parte do mundo da criança e trabalhar o lúdico não quer dizer que se esteja a abandonar a importância dos conteúdos, pelo contrário, estas atividades são fundamentais para o seu bom desenvolvimento e aprendizagem de conhecimento, dado que, possibilita uma evolução na perceção da imaginação, fantasia e sentimentos. É através das atividades lúdicas que a criança comunica consigo mesma, aceitando os outros, criando novas relações sociais, construindo conhecimentos e a desenvolver-se integralmente.

Vygotsky (1984) caracteriza o brincar como um papel relevante para o pensamento da criança, dado que, é nesta fase que se desenvolve o cognitivo, a visão, audição, tato e a motricidade, como estratégia de aprender a conviver numa sociedade com eventos, pessoas, coisas e símbolos. A linguagem tem também um importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que compila as suas experiências. “A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela

capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1984, p.97).

O lúdico tem como papel principal desenvolver a criança numa dinâmica de uma relação recreativa, principalmente estimular o processo de estruturação de afeto. Normalmente as atividades lúdicas têm sempre um objetivo a nível cognitivo e a criança pode desenvolver várias competências, conseguindo brincar e ao mesmo tempo interagir com outros colegas, até mesmo com adultos, tendo acesso a brinquedos diversificados.

O brincar deve estar permanentemente presente na educação pré-escolar de modo a desenvolver nas crianças as suas capacidades intelectuais, auto confiança, exploração, curiosidade, raciocínio lógico, emoção e psicomotricidade, criando assim, espaços de aprendizagem integradores. Vários estudos mostram que o meio lúdico pode ser visto como um ambiente capaz de proteger a espontaneidade, dado que, é nesta altura que a criança é ela própria, sem medos e receios, para a criatividade, ser espontânea e segura de ela mesma. Como Alves (1995) indica, “o lúdico proporciona alegria nos espaços em que se faz presente, ao mesmo tempo em que possibilita a esperança de liberdade o mundo todo, sugerindo também que há outras possibilidades para a vida humana” (p.42).

Desta forma, o lúdico possibilita à criança uma boa relação com o mundo, sendo bastante importante para a formação da sua personalidade. É nestas interações, estabelecidas desde muito cedo que a criança revela o seu desempenho em compreender a sociedade que lhes rodeia. É no brincar social espontâneo que as crianças desenvolvem a forma de estar com os outros e as suas brincadeiras interpessoais. Nesta mesma linha de pensamento, Santos e Cruz (2002), aborda que a educação lúdica é fulcral para proporcionar à criança momentos de brincadeiras de modo a que o adulto consiga interagir com ele. Desta forma, a criança terá melhores resultados na sua aprendizagem, dado que, “o desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos & Cruz, 2002, p. 12-14).

O lúdico é uma ferramenta importante para a formação da criança, pois é através dela que esta desenvolve o saber, conhecimento e compreensão. Uma vez que, o brinquedo é o objeto mais importante na infância, este permite a produção do conhecimento, facilitando a formação na educação pré-escolar.

Sabemos que a educação pré-escolar e o lúdico têm uma forte ligação, visto que, a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como uma diversão (Huizinga, 2003; Vigotski, 2003; Santos, 2003, 2010, 2011, 2014 & Trindade 2010). Infelizmente, muitos profissionais de educação ainda não tem essa

consciência talvez porque ainda não perceberam qual o verdadeiro significado da palavra “brincar” e o quanto isso pode favorecer quer no aspecto pessoal, social e cultural. Antes de qualquer coisa, o educador necessita de compreender a criança, de perceber como está a sociedade e o mundo que o rodeia, conseguindo trabalhar tudo relacionando o currículo e a educação, porque para ensinar é preciso aprender.

O educador é o mediador entre o conhecimento e o saber da criança e, é a partir dessa mediação que a criança desenvolve vários aspetos cognitivos, criando o seu próprio processo de conhecimento. Então, o papel do educador é desenvolver várias capacidades, tais como, atenção, imaginação, memória, imitação, que com o lúdico este processo torna-se mais facilitador.

Vygotsky (1984), refere que a importância do brincar permite-nos lidar com as emoções e, é através das brincadeiras que gerimos os conflitos sociais e aprendemos a resolvê-los, sendo que, a aprendizagem está conectada com a nossa vida desde sempre, tornando “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p.101). Assim, a aprendizagem provoca um desenvolvimento adequado com a sociedade. Nesta perspetiva, podemos afirmar que o jardim de infância é o local onde estas aprendizagens ocorrem, de uma forma natural, dado que é uma instituição que tem o propósito de inculcar vários conhecimentos que conduzam a este tipo de aprendizagens para as crianças.

Para finalizar, segundo as OCEPE (2016), o brincar permite à criança ter iniciativa, fazer descobertas, resolver problemas, entre outras, que por sua vez, proporciona aprendizagem em todos os domínios e áreas de conteúdo, realizando um processo de “aprenda a aprender”. Com todos estes “fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige a um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da sua resposta educativa” (p. 11).

### **3.2. Brincar e Aprendizagem**

Brincar, é a atividade que mais predomina na infância. Efetivamente, na nossa sociedade, o brincar e jogar estão de certa forma ligados ao lúdico e às regras. Porém, brincar pressupõe um conjunto de regras não estruturadas, enquanto numa atividade de jogo as regras são explícitas (Cordazzo & Vieira, 2007). No brincar, as normas são ajustadas ao tipo de atividade executada. Estas regras devem existir para as crianças perceberem que têm de obedecer ao que é imposto aprendendo a viver em sociedade (Aires, 2015).

No jogo, Ferland (2006), defende que esta é uma brincadeira estruturada. Deste modo, importa diferenciar a brincadeira livre, da brincadeira estruturada, uma vez que estas promovem competências essenciais mas diferentes para o desenvolvimento cognitivo da criança. Quando esta decide qual o tipo de brincadeira que vai fazer, sem qualquer indicação, onde ela própria toma as suas decisões, estamos a falar de uma brincadeira livre. Quando a atividade também é lúdica mas exige um conjunto de regras mais precisas, falamos de uma brincadeira estruturada.

Não é fácil obter uma definição para a palavra “jogo”, dado que esta centra-se sobretudo em aspetos de comportamento lúdico, como o jogo simbólico ou o “faz-de-conta”. É neste aspeto que “a transição do período sensório-motor do desenvolvimento para o início da representação mental (ou estágio pré-operatório)” (Neto, 2003, p. 59). A brincar e a jogar a criança realiza ações que são indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual (Ramos, 2002). Podemos assim afirmar que estes possibilitam o facilitismo na aprendizagem de cada criança, desenvolvendo o físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Cordeiro (2010) salienta que brincar desenvolve a imaginação e a criatividade, sendo “o jogo imaginativo um dos grandes pilares desta idade” (p.331). Promove também competências sociais, onde a criança dá-se a conhecer, observa as diferenças e igualedades, confia, negocia, organiza-se perante si e os outros que a rodeiam, desenvolve competências físicas, apesar de o brincar não ser sinónimo de atividade, sabemos que muitas brincadeiras exigem movimento físico, coordenação motora, fazendo assim da criança um ser capaz, trabalhando as emoções e, ajudando a lidar com o perder e o ganhar.

Sabemos que o ganhar proporciona a sensação de alegria, enquanto o perder a sensação de tristeza. A criança tem de saber lidar com ambas as emoções, pois não deve humilhar quem perdeu e quando perde tem de controlar a frustração, tendo a coragem de encarar o vencido. Estas são aprendizagens fundamentais para um bom futuro da criança.

Para Ferland (2006), a brincadeira é multifuncional, que pode proporcionar, (i) a descoberta (originando aprendizagens); (ii) a capacidade de domínio (favorecendo a autoestima); (iii) a criatividade (originando crianças capazes de pensar, com opiniões e ideias próprias); (iv) capacidade de expressão (revelando na comunicação de sentimentos e relação com os outros) e, (v) o prazer (levando a um interesse de agir, experimentando a incertezas, novidades e desafios). É papel do educador, proporcionar também situações de brincar livre, de forma a dar resposta às necessidades das crianças.

Segundo Friedman (2001) a criança quando se encontra a brincar está envolvida de forma física e psicológica, desenvolvendo capacidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais, ganhando um carácter abstrato. O brincar é uma forma de explorar o mundo, pois

com o faz-de-conta podemos conhecer diferentes realidades no mundo, daí concluir-se que o brincar, em algumas situações pode trazer consequências no desenvolvimento da criança sendo que existe neste sentido vários estudos demonstrando a atividade lúdica como ferramenta indispensável para o desenvolvimento infantil (Santos & Cruz, 1999).

Deste modo, o brincar é a atividade mais importante na infância, pois possibilita o “despertar” das suas potencialidades “desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem medo, mas com prazer” (Cunha, 2004, cit Tessler & Jordão, 2007, p. 4).

Concluindo, o brincar contribui bastante para o desenvolvimento cognitivo da criança, tornando-as mais felizes e seguras das diferentes etapas geradas ao longo da vida. Através da atividade lúdica desenvolve-se a criatividade, bem como a capacidade de resolver problemas, lançando assim as bases para um futuro social com responsabilidade, competências e instrumentos necessários para a construção de um mundo seguro, justo e feliz para todos.

## **4. O Jogo**

### **4.1. Definições de jogo**

É extremamente difícil falar apenas numa definição de jogo, quando esta poderia acabar por se limitar no seu próprio conceito. Esta palavra que vem do latim *locu*, que significa gracejo, foi empregue no lugar de *ludu*: brinquedo, divertimento, passatempo. Assim, resta-nos identificar algumas características que constituem e tentam estabelecer o que é o jogo.

Huizinga (1951) explica o jogo como um elemento da cultura, relacionado com as perspetivas sociais. Para este autor, o jogo define-se como:

Uma acção ou uma actividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa, desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real (p.57).

Huizinga ainda identifica algumas características dos jogos particulares e sociais que permitem esclarecer o que é o jogo, como “O jogo não é vida corrente nem vida real. Trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 1990, p.10). Este autor menciona que o jogo é elaborado num espaço

definido e a fantasia é fulcral nessa atividade, onde não se pode interferir ou alterar o seu estado. Assim, o jogo é real somente para o jogador, no momento em que joga.

Outra característica que o autor aborda é que “O jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (Huizinga, 1990, p.10). Segundo o autor, o jogo é uma atividade livre, onde o jogador participa livremente, quer a criança como o adulto. Desta forma têm a liberdade de jogar, suspender ou retardar a atividade, em qualquer momento. “Reina dentro do domínio uma ordem específica e absoluta (...) Ele cria ordem e é ordem” (Huizinga, 1990, p.13). Para Huizinga, o jogo obriga a uma ordem soberana e extraordinária, capaz de ser destruído por qualquer desrespeito pela mesma.

“O jogo acabou. Mas, mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (Huizinga, 1990, p.12). O autor considera o jogo uma atividade isolada e limitada. Deverá ser jogado até ao fim, desde que tenha espaço e tempo para isso. O jogo é uma atividade em que há regras de funcionamento essenciais para o seu êxito.

“Todo o jogo tem regras” (Marques, 2010; Huizinga, 1990, p.14). Para Huizinga, os diferentes tipos de jogos estão sujeitos a regras que devem ser respeitadas pelos jogadores. Se a regra for uma limitação ao jogo, então podemos definir que existem jogos sem regras. Por exemplo, se a criança está a imitar um adulto a jogar basquete, ela limita-se a determinadas regras que constituem o jogo, como por exemplo, se a criança está a driblar a bola com a mão, ela não vai chutar com o pé, porque sabe que essa é uma regra explícita do basquete. No entanto, uma característica importante do jogo é a possibilidade de mudança, de acordo com os outros jogadores. Um grupo de crianças, quando se encontram em atividades de auto-organização, pode ajustar as suas próprias regras, mas para isso, precisa de ter consciência das regras e discutirem com os seus adversários, para assim existir uma regra social.

Nesta perspetiva, Vygotsky (1991) defende a conceção de regra a toda e qualquer brincadeira. Considerando o brinquedo como jogo, o autor defende que não existe brinquedo sem regras. O próprio brinquedo já tem regras, embora não seja um jogo com regras formais, como por exemplo uma cozinha de brincar. A criança limita-se a imitar o que vê, obedecendo as regras que são estabelecidas em casa. Esta situação imaginária contém regras e a criança representa o papel do adulto. É neste sentido que Vygotsky aborda que o “jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.” (Vygotsky, 1991, p.109).

No que concerne a regras do jogo Piaget (1978), distingue quatro estágios em que no primeiro, o jogo da criança é individual e dirigido em função dos seus desejos e hábitos motores, ou seja, não existem regras, mas sim regularidades estabelecidas, uma vez que estas ações são interrompidas no momento que esta perde o interesse para ela. A criança ao longo do primeiro estágio vai recebendo regras, tentando imitá-las, atingindo desta forma o segundo estágio que é o egocentrismo. Neste estágio, a criança imita exatamente o jogo dos companheiros, não existindo ainda qualquer tipo de competição. Estas são regras aplicadas pela própria criança, na tentativa de se sujeitar às normas das outras crianças. É neste estágio que se repara nas primeiras regras, passando assim para um terceiro estágio, havendo uma necessidade de entendimento mútuo. A criança já observa e entende as ações dos colegas, tentando superá-las.

Finalmente, num último estágio, a criança já tem capacidade de codificar e sistematizar as regras e os jogos que são pormenorizadamente regulamentados. Aqui, a criança consegue organizar, prever, coordenar, regular todo o jogo. O proveito do jogo é focado nas regras. Deste modo, Piaget (1979) mostra como é a criança que cria o seu próprio conceito de regra, onde primeiramente apresenta um estado de egocentrismo, referente apenas nas suas ações, transformando-se numa regra social e na necessidade de jogar e se relacionar com outras crianças. Deste modo, a afirmação feita por Huizinga quando aborda de que “tudo tem regras” é bastante reconhecida nestas concepções, pois esta pode ser adaptada aos níveis de regras das crianças.

Através das várias definições de jogo, salientadas pelos autores, este é uma atividade lúdica e que, infelizmente ainda é desvalorizado por muitas pessoas, sendo que também é valorizado por outras pessoas que consideram que o jogo tem um papel crucial no desenvolvimento cognitivo do ser humano, tanto a nível emocional, psicológico e motor. Kishimoto (2011; 1994), refere que o jogo é uma atividade voluntária que está sujeito a regras, e que sem regras deixa de ser jogo. As crianças movimentam-se e utilizam as suas capacidades no jogo e têm respeito pelas regras impostas. Chateau (1975) considera que o jogo não é nenhum treino, mas a sua experiência acaba por ser um treino para a vida real.

No entanto, para Schiller e Huizinga (1951) e Caillois (1990), entre outros autores, o jogo é um fenómeno humano, quase tão importante como a própria humanidade. Assim se destaca a importância do jogo no desenvolvimento da vida humana. Na atualidade, tem existido um esforço, principalmente por parte dos professores, para a alerta da importância do jogo, tanto no adulto como na criança.

## 4.2. As diferentes concepções de jogo

Em vários momentos da nossa vida confrontamo-nos com a palavra jogo, dado que esta cada vez mais se encontra presente na vida de cada ser humano. Os jogos e as brincadeiras são as palavras-chave para momentos de prazer e diversão nas crianças, para além de serem momentos educativos trazendo inúmeras vantagens.

Os jogos são atividades espontâneas, favorecendo o desenvolvimento da criança, não só físico mas também mental, afetivo e social. Deste modo, o jogo deve estar sempre relacionado com a alegria, prazer, e não constrangimento. Huizinga (2007), salienta que o jogo é uma atividade em que é exercida em determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas obrigatórias, sendo acompanhado por momentos de tensão e prazer, tendo perceção de ser diferente no dia a dia.

O jogo está presente nas escolas, e é considerado uma prática fundamental na sociedade humana. É relevante que a escolha do jogo seja adequada ao meio social, para conseguir responder às necessidades das crianças, e existir um maior proveito a nível educativo (Pimentel, 2004).

No segmento da prática motora nas escolas, é importante destacar que para Marques e Krug (2009), o jogo deve ser trabalhado nestes estabelecimentos, sendo que este é um conteúdo fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo, e afetivo-social, que de certa forma, valoriza as suas experiências dando a conhecer à criança as suas limitações, o que também é fulcral nestas idades. Além de tudo, o jogo permite a cooperação entre outras crianças, visando uma descoberta constante de aprendizagens. Desta forma, o jogo proporciona transformar a realidade e ao mesmo tempo refletir sobre a prática.

Como já foi mencionado acima, Piaget (1986) acredita que o desenvolvimento cognitivo de uma criança é visto como uma evolução, no qual o grau de complexidade vai aumentando. Estes são estágios caracterizados a partir da forma como cada indivíduo lida com o mundo real, a forma como organiza e adapta as suas mudanças subjacentes aos processos de integração e apropriação.

Segundo Piaget (1986), citado por Palangana (2015), a criança desenvolve-se a partir da relação que tem com o meio. As fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget são: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos). No sensório-motor, a criança apoia-se essencialmente em perceções sensoriais e esquemas motores para a resolução de seus problemas. Aqui acredita-se que a criança não tem capacidade de representar, bem como referir-se ao passado e ao futuro. Destaca-se então, que a criança age sobre ações que por sua vez vai adquirindo noções.

Na etapa pré-operatória é caracterizada fundamentalmente pelo aparecimento da linguagem oral, onde a criança já começa a formar esquemas com símbolos, nas quais consegue substituir ações, pessoas, situações, objetos, por palavras. Esta é a fase conhecida pelo egocêntrico, onde o ponto de referência da criança é ela própria, tornando as suas ações irreversíveis, isto é, a criança não consegue voltar ao ponto inicial.

Na fase operatório-concreto já existe o pensamento lógico e objetivo e as ações são reversíveis. Desta forma, o egocêntrico começa a diminuir e a criança constrói um conhecimento mais perto da realidade. Para finalizar, na etapa operatório-formal o pensamento é livre dos limites da realidade, o que torna possível a criança explorar a possível realidade, com a realidade concreta.

Neste sentido, Negrine (1994) defende que a criança vai socializando enquanto joga, adquire regras ou imaginação simbólica, adaptando-se à realidade. A integração de cada criança dá espaço a regras coletivas, símbolos representativos, ou objetivos.

Já para Barbosa (2008), de acordo com Piaget as manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência uma vez que vinculam-se aos estágios de desenvolvimento cognitivo. Desta forma, assimilando a ideia de Negrine (1994) na teoria do Piaget (1986), podemos afirmar que esta leva a um equilíbrio no ato da inteligência, sendo aceitável afirmar que ao jogar a criança adquire novas informações e estruturas mentais.

Piaget (1986) classifica o jogo como: (i) jogo exercício; (ii) jogo simbólico; e (iii) jogo de regras. É importante salientar que para este autor deve existir uma variação de conteúdos dos jogos de acordo com a realidade do meio físico e social da criança. Assim sendo “o jogo procede por relação do esforço adaptativo, assim como por meio do exercício das atividades, somente pelo prazer de dominá-las e de extrair delas um sentimento de virtuosidade ou potência” (Negrine, 1994, p. 4).

Deste modo, Piaget (1986) define jogos de exercício como jogos sensório-motores, sendo que ambos estão relacionados ao prazer funcional, uma vez que, de acordo com Negrine (1994), Piaget afirma que nos jogos de exercício não existe a necessidade de pensamento, nem de uma estrutura imaginativa, o que no jogo simbólico já requer uma estrutura, representação simbólica e imaginativa de um objetivo não presente.

Por sua vez, os jogos simbólicos segundo Piaget (1986) citado por Barbosa (2008), aparecem com a função simbólica, quando a criança entra num estágio pré-operatório (início dos 2 anos de idade). Nesta fase a criança imita o outro, atribui novas funções aos objetos e imagina-se em algumas situações. Porém, para que esse jogo possa existir é necessário que a criança já tenha a noção da representação simbólica, dado que ela reproduzirá a realidade e será uma cópia do imaginário, modificando de acordo com os seus interesses.

Finalmente, os jogos de regra, de acordo com Piaget (1986), aparecem a partir dos 4/5 anos de idade. Nesta fase a criança, já não é tão egocêntrica mas esta fase só é liberta

de vez a partir dos 7 anos de idade, pois é aqui que a criança comum verdadeiramente se submete a jogo com regras. Neste tipo de jogo, a criança já se começa a adaptar à sociedade e às leis, ou seja, regras do jogo, que faz com que um determinado grupo de crianças se torne coeso e procurem jogos com lógica. É de destacar que as crianças nesta fase também questionam as regras e não apenas as cumprem.

Para Wallon (1981) a criança, no início não vê as suas interações separadas com as do seu colega mas com o tempo ela vai tendo essa noção obtendo um papel mais individualizado. Para este autor o homem nasce social e vai se individualizando através das divergências sociais. O autor realça a emoção, através de vários vínculos afetivos. Esta afetividade está ligada a motricidade estimulada através da ação da criança. Segundo Wallon (1981) a aquisição motora origina um crescimento para o desenvolvimento individual, por meio do corpo e da projeção motora que a criança estabelece na primeira comunicação com o meio, daí o dever da criança ter oportunidade de brincar.

O mesmo autor classifica a infância como sinónimo de lúdico, ou seja, nesta fase da infância o lúdico é predominante e a criatividade é gerada de forma espontânea. “Sabemos que é através das brincadeiras que as crianças estabelecem relação com o meio, interagem com o outro, para construir sua própria identidade e desenvolver sua autonomia” (Freire *et al*, 1991, p.1).

O brincar contribui para o crescimento da criança e auxilia o desenvolvimento da mesma. Desta forma, o jogo é uma atividade voluntária e livre quando imposta por outra pessoa perde o carácter de jogo e passa a ser caracterizado com um trabalho. Assim sendo, Wallon (1981) entende que o jogo é aquilo que foi assimilado pelo adulto, composto por quatro fases, sendo elas: (i) jogos funcionais; (ii) jogos de ficção; (iii) jogos de aquisição; e (iv) jogos de fabricação. Os jogos funcionais são caracterizados por realizar movimentos simples com o corpo. A criança reconhece o prazer em executar funções, possibilitando por uma ação várias aquisições adquiridas. Essas atividades são caracterizadas como “lei do efeito”, ou seja, quando a criança executa uma ação que lhe agrada, ela deseja repetir buscando o prazer e a felicidade através da repetição, como por exemplo, tocar nos objetos, reproduzir sons e ruídos, dobrar as pernas e os braços, mexer os dedos, entre outras.

O jogo da ficção é o destaque do “faz de conta”. A criança representa e imita situações, papéis que vê no seu dia a dia, como por exemplo, brinca a imitar as escolinhas, imita os adultos, ou seja a interpretação nesta atividade será mais abrangente.

O jogo de aquisição são mais na fase de bebé, onde este faz um esforço para entender, imitar gestos, sons e imagens. Nesta atividade a capacidade de olhar, ouvir, e realizar esforços são um todo para a contribuição da compreensão.

Por fim, nos jogos de fabricação, a criança distrai-se mais facilmente com as atividades manuais, como criar, transformar e juntar. São estes jogos que criam a ficção,

podendo muitas vezes se confundir com os jogos de ficção, por exemplo, a criança cria ou improvisa um brinquedo. Estes brinquedos veem normalmente da vida fictícia.

Os jogos são fulcrais para as crianças poderem viver variadíssimas experiências importantes para o seu futuro, como a socialização, articulação sensorial, enumeração, memorização, entre outras.

Wallon (1981) relata que os jogos para crianças tem um papel muito importante. Já para o adulto, o jogo tem o papel de regressão e uma vez que homem desliga-se mais rápido do lúdico, deixando de ser criança, equiparando o jogo ao trabalho, é importante que o papel do adulto/professor esteja presente em todas as áreas de desenvolvimento da criança, dado que esta é capaz de intervir de forma adequada ao jogo infantil, conseguindo responder às necessidades das crianças. Neste segmento, ou seja, durante o jogo o adulto deve ser um mediador e não um jogador.

Para Vygotski (1984), citado por Negrine (1995), a palavra jogo deve ser interpretada como brincadeira, ligando o brincar com a imaginação, ação e outros elementos fundamentais. Para isso, foi importante para o autor investigar os vários estágios do desenvolvimento da criança. Este autor refere que

O surgimento de um mundo ilusório e imaginário na criança é o que, na opinião de Vygotski, se constitui "jogo", uma vez que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência da criança pequenas e é totalmente alheia aos animais. (Negrine, 1995 p. 10).

O mesmo autor também acredita que qualquer brinquedo está sujeito a uma regra, mais que não seja, pela forma como está a ser representado. Como já foi mencionado acima, a criança cria e submete as suas próprias regras para representar diferentes papéis, não dando relevância ao ganhar e ao perder mas sim ao que o momento prazer que a brincadeira lhe proporciona. Aos poucos a criança deixa de imitar e passa para as atividades com mais consciência, criando novas possibilidades e combinações. Deste modo, a imitação não deve ser vista somente como uma repetição mecânica por parte da criança, mas sim um ato construtivo que desenvolve tanto psicologicamente como fisicamente.

Para Vygotski (1984) as crianças reproduzem nos jogos aquilo que vivem no seu dia a dia, representando e criando os papéis sociais que estão presentes nestes, como por exemplo ser a mãe, ser a filha, ser o polícia, ser o professor, entre outros. Para este autor, outra forma delas aprenderem e desenvolverem o conceito de jogo é partir da imitação do que visualizam nos meios de comunicação através dos desenhos animados e filmes infantis. Segundo Negrine (1995), "o jogo é sempre uma atividade com objetivos, isto é, seu

propósito decide o jogo e justificativa a atividade, sendo o objetivo o fim último, que determina duas variáveis relevantes nos jogos da criança” (p. 10).

No que diz respeito ao vínculo do jogo, Vygostky (1984) afirma que aquilo que interessa à criança é a realidade do jogo, uma vez que à uma transferência onipresente do comportamento do jogo para a vida real. No jogo ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, que lhe possibilita estar acima de sua idade média, que através do jogo evidencia uma fonte de desenvolvimento. Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal, refere-se às funções que não estão totalmente amadurecidas, mas que estão em processo de desenvolvimento.

O autor afirma ainda que esta zona é que vai determinar o nível real deste processo de aprendizagem que a criança está sujeita. Negrine (1995) relata uma experiência onde uma criança tenta realizar uma atividade sozinha sem êxito, desistindo e passa a ajudar os colegas á volta. Com essa cooperação a criança consegue reinterpretar a atividade individual, e começa a sua própria construção, não como forma de cópia mas numa forma de interpretar e representar o que fez com o colega.

Assim, as tarefas cooperativas podem ajudar no desenvolvimento das aprendizagens. Ao mencionar o desenvolvimento da criança, temos de ter presente também o papel do educador, dado que este é o mediador durante atividade tendo uma postura flexível. Nesse sentido, para Vygotski (1984), o educador deve ter uma postura mais flexível para permitir que a criança experiencie atividades lúdicas, ou seja o jogo imaginário e representativo das crianças.

A essência do jogo é a relação que se cria entre o campo do significado e o campo real que, seria a relação entre a imaginação que só existe no pensamento e situações reais. Ao trazer essas informações para a educação física, percebemos que é nesse domínio que a criança terá mais possibilidades de trabalhar essa zona de desenvolvimento, e assim facilitar mais vivências com a criação e imaginação.

Concluindo, de acordo com a pesquisa e análise realizada sobre as várias concepções de jogo na percepção dos pensadores: Piaget (1986), Vygotski (1984) e Wallon (1981) verifica-se que têm um sentido generalizado. Ou seja, o jogo é um conector entre os diferentes aspetos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Com isso, confirma-se que a criança vai adquirindo prazer em brincar com o corpo e desenvolve uma aprendizagem progressiva.

### 4.3. O jogo e a criança

O jogo é uma atividade essencial para a vida de um ser humano, visto fazerem parte da vida nas diferentes gerações (Huizinga, 2003). Desde muito cedo começamos a jogar, sendo que este desenvolve a linguagem da criança, o pensamento objetivo, bem como a socialização, preparando a criança para enfrentar o mundo, por isso, teremos que fazer do jogo uma presença insubstituível no dia a dia da criança (Sarmiento, *et al.* 2017).

No seu desenvolvimento, os jogos devem ser praticados de forma construtiva e com significado, porém e para isso ser possível, o educador deve partir de um conhecimento multidimensional de cada criança e do grupo, procurando encontrar respostas para as necessidades individuais. O ambiente lúdico é um espaço privilegiado, dado permitir conhecer a forma como a criança interage com o grupo, como resolve os seus problemas, fazendo parte da construção da sua personalidade. Apesar do jogo ser uma atividade espontânea nos primeiros anos de idade, o papel do educador é fundamental, na preparação, organização e condução da atividade lúdica (Kishimoto, 2011).

Neste contexto, o educador deve (re)pensar nas atividades propostas como um recurso privilegiado, dado que estas tem um impacto fulcral no desenvolvimento individual e social da criança. Deste modo, Condessa (2009), salienta que cabe aos educadores a

tarefa de garantir o enriquecimento do seu património motor e cultural, que vida em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e coletivo. No primeiro, almejando uma melhoria no seu desempenho nos movimentos e, no segundo a capacidade para ser um cidadão equilibrado, responsável, que vivenciou a cultura lúdica da infância e é conhecedor da sua cultura (p.37).

É desta forma que evidenciamos o papel do educador, pois este é fundamental para garantir experiências enriquecedoras e realizadas num ambiente dinâmico, valorizando o confronto com o espaço natural, em que a criança terá livre escolha de atividades e também crie o seu grupo de amigos baseado em relacionamentos positivos (Neto, 2003).

Assim, possibilitam a liberdade do brincar, sendo esta um direito. As crianças têm necessidade de ser ativas, de explorar o Mundo e a realidade que as rodeia, daí surge a criação de oportunidades em que estejam presentes e que as motivem para as diferentes práticas, trabalhando a persistência na forma como enfrentam os diferentes desafios.

O brincar livremente está intimamente ligado à ludicidade, sendo muito importante e essencial na educação de uma criança, devendo o brincar e o jogar ser assumido, desde início, pelo educador como uma base de aprendizagem ativa e participativa.

Para Sousa (2003), a criança vê o jogo como uma razão de viver, dedicando-se totalmente a ele. Deste modo, o autor refere que “pelo jogo ela conquista a sua autonomia e forma o seu caráter, não aprendendo perante coisas concretas e difíceis de manusear, mas perante substitutos do real, que imagina” (p. 165). O jogo pode definir-se como uma atividade que tem como principal objetivo o prazer, em que o ser humano empenha-se de forma consciente e inconsciente para conseguir o objetivo desejado (Cabral, 1990). O prazer de jogar é único, ligado ao desejo de ganhar, procurando ser o melhor, ultrapassando todos os obstáculos, no fundo o que acontece durante a nossa vida.

Uma das características principais do jogo é o conceito de liberdade, satisfatória em si mesma, pelos momentos prazerosos que este proporciona. É neste impulso, pela liberdade e libertação das várias realidades, que a introdução de uma finalidade existe e que de certa forma motiva a criança, uma vez que sem a motivação, não existe interesse pela atividade desenvolvida, não a conseguindo transformar em jogo (Cabral, 2001).

A cultura é passada através do jogo, as primeiras habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo. A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, tornando este essencial. No jogo vive-se situações de “faz de conta”, dando “asas” à nossa imaginação (Huizinha, 2003). As crianças são levadas a assumir riscos que na vida real seriam impensáveis, facilitando assim o desenvolvimento cognitivo, capacidade de descoberta, linguagem e adquirir novas formas linguísticas, processos mentais, habilidades motoras e resolução de problemas.

Esta é uma prática que provoca evoluções na complexidade das operações mentais, fazendo do jogo um processo de transmissão e aquisição de uma determinada cultura. Torna-se assim, uma experiência fundamental para a vida e para as outras tarefas escolares, sendo um fator de desenvolvimento holístico. Para isso é essencial que a criança explore o jogo simbólico, o jogo social e o jogo nas atividades físicas, pois uma criança que não sabe jogar tem uma grande probabilidade de ser um adulto que não saiba pensar (Chateau, 1975).

Segundo Eira (2014), os espaços de jogo e recreio ou parques infantis e recreios escolares são espaços fundamentais, onde as crianças têm oportunidades de brincar, tendo a atividade motora uma grande relevância. Cabe assim à escola disponibilizar espaços para as crianças terem momentos com atividades diversas, com um conjunto de experiências de jogo. Para isso, as escolas terão de possuir espaços amplos e diferenciados, como espaços verdes e diversos equipamentos que consigam responder às necessidades de cada grupo.

Numa entrevista do professor Carlos Neto (2003) à Revista Visão, este refere que “O jogo é uma figura importantíssima. É o único momento que as crianças têm para fazer amigos e gozar o seu tempo livre. É o espaço mais rico da escola”. É fulcral para a criança que exista um ambiente seguro e estimulante, de modo a explorarem e enfrentarem com

confiança os novos desafios. O jogo assume vários significados, como podemos verificar através de vários autores. Segundo a teoria do desenvolvimento humano de Wallon, o jogo é uma forma de infração do quotidiano, para Bruner (1976) tem uma interpretação parecida acrescentando o lúdico e situações exploratórias. A brincadeira como uma situação criada entre a realidade e a imaginação da criança, é relatada por Vygotsky e Elkonin (cit. Kishimoto, 1994).

Em 2004, Neto e Marques realizaram um estudo com 83 crianças com o objetivo de identificar os tipos de jogo realizados no recreio escolar. Desta forma, destacam-se as diferenças entre os géneros relativamente ao futebol e aos jogos de contacto e agilidade, que foram mais praticados pelos rapazes, e também em relação aos jogos de apanhada e tradicionais, mais praticados pelas meninas. Relativamente à idade, são os mais velhos que praticam mais jogos desportivos e os mais novos preferem jogos de contacto e agilidade.

Já Blatchford, Baines e Pellegrini (2003), investigaram a natureza dos jogos e a frequência do envolvimento das crianças. Os resultados indicam que os rapazes são mais propensos a envolverem-se em jogos com bola, enquanto as raparigas participam em atividades como conversar e saltar à corda.

Inerente à predisposição natural das crianças para explorarem o Mundo exterior, surge a atividade física que pode trazer diversas vantagens para a sua saúde e bem-estar. Deste modo, os jogos estão relacionados com atividade física, como futebol, dança, corridas, que são uma mais-valia para as crianças. Wilson (2008) defende que a atividade física desafia as capacidades e desenvolve o cognitivo da criança.

Desta forma, cabe ao mediador na realização das tarefas de educação física tanto nas atividades organizadas como nas atividades de auto-organização (quando necessário) apoiar o grupo e perceber se estas estão, ou não, capazes de desempenhar a atividade, encorajando-as a continuar dando um reforço positivo durante a atividade executada.

No entanto, uma criança que tenha como hábito jogar, sabe que se ganhar vai mostrar aos outros de que foi capaz de atingir o seu objetivo, ultrapassando todos os obstáculos e regras do jogo.

Este hábito de jogar é importante para a socialização pois a criança aprende através da interação no espaço onde se encontra. Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e a aprendizagem” (p. 147). Cabe ao educador explorar e trabalhar estas emoções com as crianças. É nesta etapa que a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade. O conhecimento e a participação em grupo faz com que as crianças tenham consciência do que é pertencer a um grupo e as vantagens aí existentes.

Nas crianças, uma interação social mais significativa tem uma maior probabilidade de ocorrer em atividades que são do interesse delas. A maior parte das competências adquiridas, nos primeiros anos de vida, são em atividades propostas por elas e interativas, como o jogo. As competências sociais são adquiridas nesta altura, o dar, o receber, em contexto do brincar social espontâneo, ou nos trabalhos com os colegas (Formosinho *et al.*, 1998).

## **5. Educação Física na Educação Pré – Escolar - Espaço para múltiplas práticas**

Cada criança é um ser único, influenciada pelo meio em que vive tendo gostos e interesses diferentes, tornando-se participativo no seu próprio processo educativo. Nas OCEPE (2016), refere que cabe ao educador conhecer o seu grupo de crianças, partindo dos seus interesses, gostos, proporcionando momentos de prazer e aprendizagem. No entanto, o educador deve ter em conta o que as crianças dizem e fazem avaliando o tipo de comportamentos em determinadas situações que apresentam potencialidades educativas. No jardim de infância, o educador deve promover um ambiente organizado, em que as crianças possam explorar as diferentes áreas de conteúdo, de modo a procurar respostas às suas necessidades do dia a dia, desenvolvendo o seu cognitivo. A Educação Física deverá, assim, proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas para todas as crianças.

Tal como indicam as OCEPE (2016), o domínio da educação física contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, que por sua vez, constitui estilos de vida saudável, ao fomentar a prática de exercício físico e contacto com a natureza (p.44).

Nesta perspetiva, Neto (1999), refere que a criança tem em si a grande necessidade de movimentar-se e é através da qualidade desse comportamento que vai depender o seu processo de desenvolvimento motor, dado que com isto, só mostra que a criança deve ser acompanhada, estimulada e encorajada, desde sempre, para assim ter uma boa capacidade motora. O autor caracteriza ainda educação física como “especificidade e grande apuramento de técnicas corporais formais e informais, sujeitas a uma evolução contínua e, equacionada no sentido da rentabilidade das ações motoras. Muitas destas habilidades motoras específicas, são variações, adaptações ou combinações de diferentes habilidades motoras fundamentais” (p. 3).

Desta forma, Cryer. 1996, citado por Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), afirmam que “a criança necessita de um ambiente sadio e seguro que encoraje interações positivas e desperte nas crianças o desejo de explorar” (p. 86). O educador deve ter o

espaço com os materiais da sala sempre disponíveis, de modo a proporcionar experiências educativas, realizando atividades com sentido. Essas atividades devem sempre ir de encontro à necessidade e desenvolvimento da criança, permitindo um equilíbrio do grupo.

Um outro processo fulcral no jardim de infância é o planeamento das atividades. Segundo as OCEPE (2016), este deve ser partilhado com o grupo, tendo em conta que o educador não é a única principal fonte de saber, mas sim um mediador na busca de novos conhecimentos, sendo que “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem previstas, para tirar partido delas” (Ministério da Educação, 2016, p. p.15).

Deste modo, é importante que o educador organize atividades de movimento, pois este é um meio predileto para as crianças se expressarem e comunicarem. É através do corpo que estas interagem com o meio envolvente, o que lhes permite um maior conhecimento de si e dos outros. Desta forma, Bento (2006, 2007, 2012) afirma que o movimento humano não é apenas um deslocamento mas sim uma forma de linguagem corporal, sendo que este é um meio primígeno de estabelecimento de troca de informações.

Por outro lado, a forma como cada criança se exprime e se desenvolve ao nível físico, depende de vários fatores. Angel (2003) assegura que cada pessoa nasce e vive em um tempo, lugar e um ambiente diferente. Aspectos físicos, como o meio familiar, a escola ser na cidade ou na aldeia, situação política e cultural, nível socioeconómico, sexo, entre outras características, determinam a nossa motricidade. Deste modo, é possível afirmar que estes são fatores bastantes influentes no desenvolvimento motor, ao nível de agir e pensar. Portanto, o movimento que cada pessoa utiliza para se exprimir, revela de certa forma o tipo de desenvolvimento psicomotor que possui. Percebe-se assim que é através do corpo que a criança revela a sua forma de pensar, recorrendo ao corpo como meio de transmissão.

Sendo a Educação Física um domínio promotor do movimento corporal e ao mesmo tempo promotor de potencialidades que constituem “um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p.43), prevê, tal como os outros domínios, um conjunto de objetivos fulcrais para a formação das crianças. Este é um domínio que como o próprio nome indica, encontra-se diretamente ligado à atividade física, tendo por base um conjunto de exercícios propícios para o desenvolvimento e capacidades cognitivas essenciais para a vida ativa e saudável das crianças.

No que concerne ao domínio da Educação Física esta deve

proporcionar experiências e oportunidades desafiantes, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a

participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir as regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Ministério da Educação, 2016, p.44-45).

Estes pressupostos devem-se ao facto de que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como competências motoras finas, como abotoar e desenhar”. (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 286). Deste modo, os mesmos autores afirmam que as competências motoras mais grossas são “competências físicas que envolvem os músculos maiores” (p.287), enquanto as competências motoras finas são “competências físicas que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão” (p.287).

O termo educação física, de acordo com as OCEPE (2016), “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão a oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais” (p.6), sendo que desenvolvem e aperfeiçoam padrões e movimentos fundamentais nos primeiros anos de vida, bem como competências motoras e especializadas (Gallahue, 2002). É desta forma que a educação pré-escolar tem um papel muito importante para as crianças, uma vez que é neste contexto que elas desenvolvem e aperfeiçoam as competências físico-motoras, mas para isso, a criança precisa de se envolver em várias experiências de movimento e coordenação adequadas ao seu desenvolvimento.

As crianças, ao fazerem vários exercícios motores, adquirem consciência de si, das potencialidades e dos seus limites. Como já foi referido anteriormente, os vários momentos que englobam a educação física possibilitam o desenvolvimento da capacidade de interação com os outros, permitindo assim o desenvolvimento de competências transversais e a formação de novos conceitos.

O educador ao realizar jogos no domínio da Educação Física está a envolver as crianças em interações sociais propícias por diferentes formas de organização, não promovendo só capacidades motoras mas também capacidades cognitivas, emocionais, sociais e afetivas. Desta forma, Missoum (1994) afirma que o desenvolvimento depende de dois factores “intrínseco, guiado por condições fisiológicas, e outro extrínseco, socioafectivo, originário do meio envolvente. É difícil distinguir o que diz respeito aos factores inatos e aos factores do meio, mas ambos intervêm em conjunto na evolução física e mental do indivíduo” (p. 42).

Desta forma, as atividades propostas pelo educador devem ser incentivadoras e com oportunidades de serem exploradas pelas crianças, de modo a estas poderem realizar

vários jogos e movimentos, com oportunidade de explorar, imaginar, imitar, confrontar, fantasiar. Estas são ações promovidas pelo educador, mas que contribuem significativamente no desenvolvimento perceptivo-motor. Como são atividades que têm por base em ir ao encontro das necessidades das crianças, o educador deve possibilitar o surgimento de novas potencialidades, onde mostra o grau de evolução da criança no que diz respeito às capacidades de movimento.

As crianças têm oportunidade de mostrarem o seu conhecimento entre si, estimulando habilidades e aperfeiçoamento das mesmas. Condessa (2006) defende que as atividades devem ser organizadas de modo a permitir a “liberdade e o controle; a participação de cada criança individualmente ou em grupo; a estimulação e o reconhecimento de novas formas de movimento e a repetição de exercício; as situações de experimentação motora e as de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras” (p.21).

Deste modo, no domínio da EF na EPE, o educador deve ter sempre em conta a organização do ambiente educativo, sendo este um processo com várias potencialidades no ensino-aprendizagem, tendo em conta a criança e o grupo em questão. Fortificando com as OCEPE (2016) “os diferentes espaços têm potencialidades próprias cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (p. 44).

Nesta linha de pensamento, a educação física é também um espaço privilegiado do brincar, onde o educador deve criar condições de exploração livre do espaço e do movimento e deve gerar condições para a criança usufruir dos atributos dos materiais.

Assim, coloca os seus próprios desafios permitindo tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança (Ministério da Educação, 2016). Faz parte do papel do educador aceitar e negociar as propostas das crianças para a realização das atividades de movimento e jogos. Deste modo, estas permitem que a criança desenvolva as suas competências motoras e a apropriação do espaço e dos materiais presentes nas mesmas. Implícito a todo este domínio, como é referido nas OCEPE, está a componente lúdica que permite que o jogo seja apresentado como uma forma atrativa, constituindo um recurso educativo fulcral no processo de aprendizagem (p.44). Este processo possibilita à criança movimentar o corpo com maior exatidão e coordenação, fortalecendo a resistência, força, flexibilidade, destreza geral e velocidade (p.44).

Segundo as OCEPE (2016) o processo de aprendizagem na EF assenta em três eixos que estão relacionados entre si, como a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento (deslocamento e equilíbrios). A criança já possui algumas aquisições motoras básicas, como andar, correr, transpor obstáculos, manipular objetos, entre outros.

Partindo dessas aquisições, são criados momentos de aprendizagem onde existe um autodomínio desses movimentos. A exploração das várias formas de movimento do corpo permite à criança tomar consciência do corpo em relação ao espaço exterior, como esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.

O outro eixo é a relação do corpo com os objetos, ou seja, as perícias e manipulações. A criança adapta as suas ações a meios específicos e a novos desafios. A exploração de vários objetos, como bolas, cordas, arcos, raquetas, permite à criança explorar a relação do corpo com o objeto manipulado. A criança deve ter oportunidade em aperfeiçoar estas competências, reconstruindo novas formas de explorar os materiais.

O último eixo trata-se das relações sociais em situação de jogo em que o desenvolvimento da criança interfere nas relações sociais em atividades com os colegas, mais concretamente, nos jogos. Neste momento existe uma diversidade na interação e diferentes formas de organizar o jogo, estando a cooperação e a oposição integradas.

Deste modo, a educação física encontra-se como domínio na área de conteúdo de Expressão e Comunicação nas OCEPE. No entanto, esta não deve ser vista como compartimento estanque, mas abordada de uma forma globalizante e integrada, dado que é nesta

perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências (Ministério da Educação, 2016, p. 31).

Este currículo para além de ser integrador leva-nos as grandes áreas de conteúdos, tais como, i) Formação Pessoal e Social; ii) Expressão e Comunicação; e iii) Conhecimento do Mundo, em que o educador tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a articular a abordagem destas diferentes áreas de conteúdo e domínios, planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, apoiar cada criança facilitando uma aprendizagem cooperada e diferenciar o processo de aprendizagem, com propostas de atividades que sejam suficientemente desafiadoras, mas que ao mesmo tempo não diminua a autoestima da criança.

Numa perspetiva de Condessa (2006), a criança desenvolve-se através de vários tipos de exercícios, tendo em consideração, a forma, o tipo, as dinâmicas, tipo de energia e a sua informação. Desta forma, a organização da atividade, independentemente dos conteúdos a serem explorados, precisa de responder a vários critérios de forma a analisar

os movimentos, são elas: “Quais são os movimentos? Onde são realizados? Com quem? Com que materiais? Com que intensidade? Com que propósito? Obedecendo a que regras?” (Condessa, 2006, p.21).

Ao promover atividades de educação física, é necessário ter em conta a aprendizagem motora de cada criança. Inicialmente, este é um processo adaptativo para que elas tenham oportunidade de aperfeiçoar os seus movimentos através de sequências e repetições. Deste modo, é papel do educador, adaptar as atividades de educação física adequadas às possibilidades das crianças, verificando os seus efeitos delineados. Tal como indica nas OCEPE (2016) “é necessário uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (p. 74).

Assim sendo, é possível afirmar que a educação física na educação pré-escolar atende a vários conhecimentos no que diz respeito ao corpo e movimento, tendo como vantagem organizar atividades de forma lúdica, e motivadora para as crianças. Para Negrine (1994), citado por Dallabona e Mendes (2004), as contribuições das atividades lúdicas estão vinculadas com o desenvolvimento global das crianças, como: a inteligência, motricidade e sociabilidade, sendo a afetividade o constituinte dessa energia necessária a nível psíquico, motor, intelectual e motriz da criança.

Posto isto, o domínio da Educação Física não se baseia apenas em desenvolvimento físico da criança, mas também num meio facilitador do desenvolvimento intelectual da mesma. As atividades organizadas de educação física vão permitir à criança uma mobilização e coordenação com mais precisão, explorando a destreza gerar diferenciando melhor os seus movimentos através do equilíbrio e ritmo, de maneira a desenvolver as capacidades motoras em situações lúdicas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É através desses movimentos vindos dos jogos e de momentos lúdicos que as crianças têm oportunidades em conhecer melhor o outro, a vivenciar experiências que tornam possível um melhor desenvolvimento e aprendizagem. Num estudo desenvolvido, Dallabona e Mendes (2004), afirmam que o brincar aumenta, significativamente a independência da criança, sendo que desenvolve habilidades motoras e estimula a imaginação, criatividade, socialização, interação, equilíbrio, emoções, existindo uma necessidade de reinventar, produzindo novas coisas e novos conhecimento. Reforçando a ideia, Cazorla (1994) defende que “as capacidades físicas são dependentes, quer de determinadas aptidões genéticas, quer do meio que permite a sua emergência” (p. 187).

Neste seguimento, a aptidão física “é a capacidade de efectuar, de modo eficiente, um determinado esforço.” (Sobral & Barreiros, 1980, p. 97). Desta forma, quanto mais estimulante for o meio, maior será a facilidade da criança nas estruturas cognitivas do seu corpo. Contudo, o conceito de motricidade gerou o conceito de psicomotricidade que é

“entendida como abordagem global e integrativa do ser humano enquanto resultado de uma rede complexa de relações cognitivas, emocionais, simbólicas e motoras abrange o campo de acção da educação favorecendo dinâmicas transversais complementares da complexa tarefa de construção individual” (Antunes, 2005, citado por Nave, 2010, p. 42). Desta forma, a psicomotricidade não deve ser entendida como um meio auxiliar de desenvolvimento mas sim como uma metodologia de trabalho que contribui para o desenvolvimento individual de cada criança, tanto no contexto social, como no contexto pré-escolar como forma de “integração escolar e preventiva das dificuldades de aprendizagem” (Nave, 2010, p.43).

No entanto, existem estudos que mostram a relação entre o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades de aprendizagem, sendo que este modo influenciar significativamente o desenvolvimento cognitivo de cada criança, desde que seja trabalhada na escola como um meio e não como um fim (Fávero, 2004, citado por Nave, 2010). Porém, para isso não acontecer é necessário existir uma articulação entre o cognitivo e a motricidade de cada criança. Corroborando com Nave (2010), citando Fonseca (1995), significa dizer que a escola deve fazer do corpo um meio total de expressão e relação, onde a cognição se constrói.

Eira (2014) refere, de um modo geral, que o desporto na escola é essencial para a educação. O autor afirma que a educação física permite que seja uma prática extraletiva com o objetivo de aplicação de conhecimentos já adquiridos. Para além disso, o desporto na escola pode também criar relações entre a escola, família, ou seja é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de um possível fenómeno social. Deste modo é possível afirmar que a junção da ação educativa e a psicomotricidade são um meio facilitador para o desenvolvimento e adaptação da criança ao meio escolar, tendo em conta que a motricidade está associada a exploração e o psíquico a compreensão, como afirma Rossi (2012), citado por Fonseca (2004), que a psicomotricidade está dividida em duas partes: (i) motor e o (ii) psíquico, sendo que estes são o processo para o desenvolvimento da criança.

## **6. Os diferentes espaços para brincar no Jardim de Infância**

O espaço é um elemento muito importante na construção pedagógica, tendo um grande impacto no desenvolvimento das crianças. Todos os diferentes espaços existentes na sala, bem como no exterior devem garantir que as crianças estão seguras, livres, confiantes para realizarem as atividades com sucesso. Porém, é o educador o principal responsável por manter a sala devidamente organizada, de modo a corresponder às necessidades das crianças de modo a permitir um contributo positivo para o seu

desenvolvimento cognitivo. Para Zabalza (1998), “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 236).

Para que a criança tenha uma aprendizagem ativa, prazerosa e motivadora, a educadora deve assumir um papel como mediador e parceiro. Porém é importante que vá ao encontro dos interesses e desejos das crianças, porque, assim as ajudará a descobrir, realizar, manipular e experimentar, mas essa aprendizagem, não depende só do educador e da motivação da criança, mas também dos materiais existentes no espaço porque primeiramente a criança manipula, explora e descobre quais são os materiais necessários para desenvolver a sua ação, daí o espaço e os materiais nele existente serem elementos importantes para as experiências de aprendizagem, desta forma o educador deverá investigar e investir em equipamentos diversificados para um espaço-aprendizagem prazeroso e desafiante.

A forma como o educador organiza a sala não deve ser fixa, pois com o desenrolar de novas aprendizagens e novas experiências, poderá existir a necessidade de criar ou (re)criar um novo espaço, porque como diz Formosinho (2007)

depois de uma visita aos correios surge na sala essa nova área que vai possibilitar falar sobre as necessidades que se tem para montar a área, sobre como fazê-lo, sobre as seqüências de realização permitindo, finalmente, o prazer da consecução sucedida e a sua avaliação (p.67).

Desta forma, cabe ao educador estruturar os espaços com áreas que proporcionem oportunidades de aprendizagem natural, convidativo e dividido em áreas de interesse, com mobilidade e fácil movimentação entre elas. Ao organizar o espaço desta forma, vai permitir que a criança utilize os materiais nas diferentes áreas de interesse descobrindo formas e alternativas de usar e jogar. Não existe qualquer tipo de dúvida quando se fala que cada área de interesse proporciona um tipo de trabalho diferente e oportunidades de manipular materiais diferentes, mas para isso o material existente tem de estar em fácil acesso da criança, pois o que acontece ainda em alguns jardins de infância, devido a falta de espaço nas salas de atividades, não existe essa acessibilidade. Tendo em conta tudo o que foi referido, o educador deve localizar as áreas de conteúdo da sala “deixando um espaço para a movimentação de uma área para outra e para reuniões de grupo e jogos de ação” (Hohmann; Banet & Weikart, 1995,p. 52).

É de salientar que numa sala de atividades, deve existir um espaço dedicado a cada criança, para esta ter a sua construção de identidade, pois para arrumar os objetos anteriormente utilizados precisa de uma boa organização e dos materiais, assim como as

áreas estarem devidamente identificadas, uma vez que as crianças ativas precisam de espaços organizados e devidamente equipamentos para que promovam aprendizagens ativas (Hohmann; Banet & Weikart, 1995).

Para além da sala de atividades existente no interior do jardim de infância, existe um outro local que é potencialmente ideal para o desenvolvimento e enriquecimento nas aprendizagens das crianças. O recreio é onde as crianças podem aprender a sonhar, imaginar e questionar, permitindo aprofundar conhecimento e oportunidades de descobrirem os seus maiores interesses e paixões (Schultz, 1998). O espaço exterior da escola é, claramente, um local singular para facultar momentos educativos às crianças, que merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, a sala. O recreio permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, tendo a vantagem de ser um espaço com outras características e potencialidades (Ministério da Educação, 2016).

No recreio as crianças são mais espontâneas, porque se sentem mais livres, mais seguras, mais capazes de fazer algo que desejam, coisas que dentro da sala, por mais rica que seja em materiais, não proporcionam tudo o que a criança deseja, daí o recreio ser um local privilegiado, pois além do lúdico, este local proporciona às crianças atitudes de responsabilidade na partilha. Eira (2014) defende que o espaço recreio deve “ser um lugar pensado para autoformação num ambiente de descontração e representação criativa, dado que se sentiu a necessidade da sua existência, tanto para os professores, como para os alunos” (p.61).

Para Correia (1989) o recreio é importante, uma vez que é considerado um espaço construtor de aprendizagem. Sendo este um espaço favorecido para as crianças criarem atividades livres e espontâneas e com uma estimulação autoestruturada, o adulto deve manter-se atento e observador enquanto as crianças estão nas atividades e interagir quando achar conveniente, se necessário, de modo a enriquecer a atividade (Ministério da Educação, 2016).

### **6.1. Os Recreios Escolares**

A palavra recreio significa “tempo concedido aos escolares para brincar” ou “lugar onde esse tempo é passado” (Dicionário on-line Priberan), sendo que recreio tem dois significados, o do período de pausa e personalizadamente ao ar livre. Para Neto (2001), a escola é um lugar privilegiado em que a criança tem livre acesso à movimentação e às relações afetivas e emocionais. Deste modo, Marques e Pereira et al., (2003) refere que os recreios são lugares de preferência, por parte das crianças, em que estas são livres de

fazerem o tipo de brincadeira que desejam, em grupo ou individual, ou simplesmente preferirem não fazer nada.

Os recreios são espaços iminentes para o desenvolvimento e enriquecimento cognitivo da criança. Para Schultz (1998), as crianças, primeiramente, têm de aprender a sonhar, questionar e imaginar e só depois é que são capazes de aprofundar o conhecimento e as oportunidades que o espaço lhe oferece.

Estudos realizados relatam que o recreio desempenha um papel fulcral na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Lopes (2006), aborda que o espaço recreio tem vários benefícios que adotam vários domínios, tais como, o desenvolvimento social, desenvolvimento emocional, desenvolvimento físico e desenvolvimento cognitivo. Neste seguimento, é relevante valorizar o espaço recreio, dado que este proporciona brincadeiras que vão de encontro às necessidades do desenvolvimento da criança.

Willenberg, *et al.* (2010) num estudo sobre a atividade física no recreio, constataram que 44% das crianças apresentaram comportamentos sedentários, 30% atividade física moderada e 27% atividade física vigorosa. Verificou-se também que as raparigas tinham brincadeiras mais sedentárias enquanto os rapazes revelaram maior nível de atividade física. Este estudo também revelou que a diversidade de equipamentos virados para a prática física e desportiva tem maior impacto em crianças do sexo masculino. Os autores deste estudo sugerem que a disponibilidade de equipamentos livres diversos podem contribuir para um aumento da atividade física e desportiva e que as crianças preferem espaços abertos que incluam equipamentos desportivos diversificados.

Neto (1998), citado por (Condessa, 2009), afirma que a investigação científica tem vindo a mostrar a relevância do recreio e do brincar nos primeiros anos de vida do desenvolvimento, iniciando-se no estruturamento do cérebro, na capacidade de adaptação física e motora e na resolução dos problemas. Do ponto de vista motor, no espaço de recreio a criança tem a liberdade de explorar os vários movimentos, tornando-a consciente das diferentes partes do corpo “facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada consciência do corpo em relação ao espaço exterior - esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 45).

Para Ramstetter, Murray e Garner (2010), o recreio escolar apresenta vários níveis de benefícios, tais como, ao nível físico e motor, onde existe vários estudos que comprovam os vários benefícios da atividade física para a saúde mental e física do ser humano; ao nível cognitivo e escolar, pois as crianças desenvolvem construções intelectuais e cognitivas, mesmo nas experiências de auto organização. Este tipo de experiências ocorre normalmente em atividades livres, em ambientes sociais não estruturados; e a nível social e emocional. Através da brincadeira as crianças aprendem a comunicar-se entre si, como a negociação, partilha, resolução de problemas. O espaço do recreio oferece às crianças

tempo para se envolverem nas diferentes interações sociais, promovendo assim o desenvolvimento sócio emocional.

O recreio possibilita às crianças a exploração do jogo livre, sendo que este aumenta significativamente a imaginação da criança, a organização dos próprios jogos, regras sociais, aprendizagem e resolução de problemas (Barros, Silver & Stein, 2009). Estes autores também afirmam que as atividades de auto organização são essenciais não só a nível social, como a nível emocional e cognitivo da criança.

Para Bassedas (2005) “esse lugar é muito importante na escola, no qual se pode aumentar e favorecer as capacidades e determinados conteúdos” (p. 89). Este autor para além disso, afirma que este espaço é onde as crianças têm contacto com a natureza, permitindo a estas se relacionarem com outros colegas e até mesmo com o resto da comunidade escolar, ou seja, no recreio as crianças têm oportunidade de vivenciar diversas experiências únicas e essenciais para o seu desenvolvimento.

Assim sendo, é fundamental que o espaço recreio esteja preparado com materiais de qualidade e bom estado para garantirem aprendizagens e experiências vivenciadas com prazer para as crianças (Brickman & Taylor, 1996). Neste espaço as crianças sentem-se mais felizes e são mais espontâneas, comparado com o tempo que estão dentro da sala. Holmann e Weikart (1997) abordam que o recreio não só promove habilidades motoras, como proporciona às crianças exploração, descoberta e observação, pois é através da brincadeira que esta adquire capacidades de comunicação.

Estes espaços devem ser a base das necessidades das crianças, pois é aqui que as crianças procuram oportunidades de lazer e momentos que lhes fazem sentir bem, e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, físicas, motoras afetivas e sociais. Porém, este contexto nem sempre se é verificado nas escolas e nos jardins de infância. Contudo, as crianças devem ter a possibilidade de brincar livremente com os materiais que desejam, pois a forma como o recreio e o espaço exterior está organizado é fulcral para as atividades livres, uma vez que a escolha do material e do que quer brincar, cria autonomia na criança ou no grupo, como possibilita a forma como eles querem dar utilidade a mesma. Correia (1989) defende que a livre escolha traz inúmeras vantagens e proporciona à criança atitudes, partilha e responsabilidade. Este autor defende ainda que é essencial a comunidade escolar ter consciência da importância do espaço recreio como um espaço organizador e construtor de aprendizagens.

Normalmente o espaço recreio é realizado no exterior, onde este é considerado a área livre do contexto escolar. Este espaço tem como objetivo satisfazer as necessidades das crianças. Segundo o Decreto-Lei 397/97, de 27 de dezembro, este espaço tem normas de segurança, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, bem como o equipamento e as superfícies utilizadas. Esta lei estabelece condições de segurança para

o recreio a fim de criar momentos prazerosos e reunir todas as condições necessárias, de modo a evitar lesões e acidentes para as crianças. Assim sendo, o espaço exterior é um espaço privilegiado, onde as crianças criam atividades espontâneas sem nenhuma estrutura por parte do educador, ou adulto responsável pela supervisão do espaço. No entanto, esta deve se manter atento, observando aquele momento, interagindo quando necessário (Ministério da Educação, 2016).

O espaço exterior considerado o espaço para a brincadeira livre, onde as crianças têm a possibilidade de se libertarem e descarregarem toda a sua energia, criada dentro da sala. Deste modo, os espaços exteriores têm como objetivo a capacidade de proporcionar momentos lúdicos, principalmente estarem organizados de modo a responderem às necessidades motoras e psicológicas das crianças, para um maior enriquecimento cognitivo. Um ponto a ter em conta é o material que normalmente é encontrado no recreio. Para Rizzo (1988), este material tem por “finalidade proporcionar o desenvolvimento físico da criança aliado aos aspetos social e intelectual” (p. 235). Segundo o Despacho Conjunto 258/97, de 21 de agosto este material deve responder às necessidades das crianças, mas infelizmente são poucos os jardins que têm essa capacidade. As crianças para terem esse material, muitas vezes trazem de casa, como por exemplo, bolas, bonecas, jogos, entre outros objetos.

Para Titman (1994), a organização do espaço transmite um conjunto de mensagens e significados que manipulam os comportamentos das crianças. Já para Hohmann e Weikart (1997), é neste espaço que as crianças podem libertar as suas energias acumuladas dentro da sala. Porém, a maioria dos jardins públicos apresentam o espaço do recreio demasiado pobre, onde muitas vezes as crianças perdem o interesse de brincar nesse contexto. Para corrigir este problema, a estratégia orientada muitas vezes pelas crianças é organizar jogos, acrescentando objetos e recursos para melhores condições de espaço. Deste modo, existe um melhor desenvolvimento social, afetivo e motor da criança. Para Pereira, Neto & Smith (1997) a transformação dos recreios é criada pelas próprias crianças que sentem-se responsáveis por aquele espaço, de forma a diminuir o espaço assolador e agressivo.

Para finalizar, Neto (1992) afirma que é essencial que as crianças aproveitem o máximo de tempo no espaço recreio, uma vez que estas são oportunidades fundamentais e estimulantes, não só a nível motor, como também a nível social. São momentos benéficos entre a interação das crianças.

## 6.2. A importância do recreio para o desenvolvimento integral da criança

O recreio é um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança. Smith (1993) citado por Lopes 2012 define recreio como um “período de pausa tipicamente ao ar livre, para crianças” (p. 69). Desta forma, existem vários benefícios criados pelo recreio, onde Lopes, Santos, Lopes *et. al.*, de acordo com a *National Association for The Education of Young Children* (1998), existe interação com os pares, desenvolvimento intelectual durante a realização de jogos, redução do stress e da ansiedade e libertação de energia. Estes autores afirmam ainda que

no contexto escolar, o recreio é reconhecidamente um tempo e um espaço importante no âmbito da promoção da atividade física ao longo do dia a par destes benefícios desenvolve aspetos essenciais: sociais que incluem a partilha, disciplina, cooperação, comunicação, decisão na resolução de discórdias; emocionais como o desenvolvimento de caráter, libertação do stress, auto estima, confiança e cognitivos como a criatividade, resolução de problemas e vocabulário (Pellegrini & Smith 1993, cit. por Lopes, 2012, p. 65).

Compartilhando a junção de ideias de *National Association for The Education of Yong Children* (1998), esta afirma o espaço recreio sendo um espaço privilegiado para hábitos saudáveis de atividade física nas crianças uma das características do recreio, estimular e desenvolver estilos de vida saudáveis (Lopes, Santos & Lopes, 2012).

Desta forma, Pereira & Pereira (2012) considera o espaço recreio tão relevante para o desenvolvimento da criança e indispensável melhores condições ao nível de recursos materiais, humanos e que na sua arquitetura contemplassem espaços variados adequados às suas necessidades (...)” (p. 62). Stratton e Mullan (2005) citado por Lopes *et al.*, (2012), as crianças deviam pelo menos estar 50% do seu tempo ativas durante o recreio, pois é neste espaço que lhes é dada a oportunidade de terem vários momentos de brincadeiras, jogos, criarem laços de amizade, comunicarem com outros colegas e com o resto da comunidade escolar, realizarem diferentes tipos de jogos, entre outros.

Carlos Neto (2003), salienta que “O jogo é uma figura importantíssima. É o único momento que a criança portuguesa tem para fazer amigos e gozar o tempo livre. É o espaço mais rico da escola” (Entrevista à Revista Visão). O professor da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa destaca também que muitos recreios das escolas portuguesas estão maltratados e que o recreio e a sala não têm uma ligação. O recreio deve ser um espaço estimulador, com equipamentos e supervisores de qualidade.

O contexto social é para a criança um padrão fundamental quanto à criação de motivações, valores e regras na execução das suas atividades motoras e lúdicas (Neto, 1994). É neste sentido que o recreio é como um mundo de regras e rituais (Opie & Opie, 1969), é um espaço onde se aprendem várias lições para a vida, como aprender a trabalhar em grupo, aprender a escolher e negociar regras para os jogos, saber lidar com vários tipos de personalidades e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas (Sluckin, 1981).

Os recreios escolares têm um papel fulcral na escola, no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem, pois é um espaço em que a criança experimenta os seus limites, tendo várias oportunidades de experimentação de modo a explorar o ambiente. Jambor (1990) defende que é no recreio que a criança procura a criação de novos caminhos expandindo os seus limites, de modo a satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento cognitivo e motor.

As crianças hoje em dia têm uma carga horária muito carregada, o que torna o recreio como o único momento do dia que estas têm livre escolha de brincar, experimentando coisas novas e que, essencialmente lhes dão prazer.

Frost e Klein (1979) referem que existem quatro tipos de categorias de recreios. São elas, o Espaço Recreio Tradicional; o Espaço Recreio Aventura; o Espaço Recreio Criativo; e o Espaço Recreio *Design*. O Espaço Recreio Tradicional determina-se em equipamentos, como ginásios, parques infantis (baloiços, escorregas, ...). Estes suportes favorecem estes tipos de espaços, em que existe claramente um desenvolvimento a nível das competências físicas e motoras. Porém, a falta dos espaços naturais, limita a criança, prejudicando-as na criatividade, uma vez que os recursos mencionados acima proporcionam às crianças atividades estruturadas, desfavorecendo os espaços verdes.

O Espaço Recreio Aventura é centralizado nas crianças, tendo como característica a disponibilidade de diversos materiais para as crianças utilizarem e brincarem de forma livre.

O Espaço Recreio Criativo é combinação entre o Espaço Recreio Tradicional, do Espaço Recreio *Design* e o Espaço Recreio Aventura. É um espaço atraente, onde existem equipamentos construídos através de materiais recicláveis e que, de certa forma diminui os custos da sua compra e da sua manutenção, para além de ser um espaço que favorece os tipos de brincadeira e jogos criados pelas crianças, desenvolvendo a criatividade. Este espaço normalmente é receoso, por parte do adulto, por achar que não existe tanta segurança. No entanto, se este for bem concebido, é um espaço que se pode desenvolver brincadeiras em segurança.

Finalmente, o Espaço Recreio *Design* é criado por profissionais de *Design*, que têm como papel principal criar uma boa componente estética. Salienta-se que este

espaço também tem estruturas naturais como várias funcionalidades, em que as crianças têm diversas escolhas de atividades, superiores ao Espaço Recreio Tradicional.

Nesta perspetiva, Barreto, Vale e Barreto (2009), defendem que o espaço exterior deve ter em consideração vários aspetos, tais como incorporar várias atividades no exterior que envolvam o lazer, desporto e convívio, indo de encontro às necessidades, interesses e motivações das crianças; garantir um espaço sustentável; permitir flexibilidade para caso se existir, mudanças ou alterações no espaço; integrar o espaço em questão como uma unidade de identificação da escola ou jardim; assegurar o bem estar e segurança de toda a comunidade envolvente; adequar um ambiente diversificado e criativo para a comunidade escolar e; adequar às necessidades básicas das crianças envolvidas.

Um estudo realizado por Azevedo *et al.* (2010) permitiu concluir que as escolas analisadas não possuem espaços diversificados, nem tão pouco são potenciadoras de jogos e brincadeiras facilitadoras de convívio entre as crianças. Os autores afirmam que estas quatro escolas também tinham ausência de espaços verdes o que não permitia às crianças a exploração desta. Contudo e apesar de este estudo ser uma incidência em apenas quatro escolas portuguesas, pela descrição, pode-se concluir que os espaços descritos e analisados são espaços caracterizados como Espaço Recreio Tradicional, o que infelizmente é uma realidade portuguesa.

Já num estudo dos Estados Unidos, segundo o Education Development Center e o Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000), o recreio menos conceituado foi o Espaço Recreio Aventura que parece ser mais comum nos países nórdicos.

Os recreios são uma forma complementar das horas letivas e apesar de ser tempos de descontração para a criança deve ser construído e realizado de forma consciente, uma vez que tem a sua importância para o desenvolvimento motor, cognitivo e social para a criança. Barreto, Vale e Barreto (2009), abordam que nestes espaços existem momentos propícios de cidadania entre as crianças, partilhas de diversas ideias e momentos, oportunidades em conviver com crianças e idades distintas, com estatutos e classes sociais diferentes, em que todos têm o mesmo direito e igualdade.

Salienta-se que cada criança deve se sentir responsável em cuidar deste espaço com a possibilidade em assumir responsabilidade. Blatchford (1993) afirma que o espaço recreio tem de oferecer à criança momentos de criatividade, harmonia, construção e brincadeira, já que este é um espaço educativo e deve estar convenientemente organizado, estruturado e equipado com materiais de qualidade, onde irá implicar um maior cuidado na segurança e supervisão do recreio, bem como a gestão do espaço e manutenção do equipamento.

### 6.3. As atividades das crianças nos recreios escolares

De acordo com as OCEPE, o espaço exterior é “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (...) este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p. 27). Porém, o que muitas vezes acontece é que o educador dedica o seu tempo a atividades dentro da sala, não dando relevância ao espaço de recreio (Harris, 1991, citado por Brickman & Taylor, 1996).

A forma como o espaço dos recreios está organizado, bem como os materiais existentes nele, influenciam nas possíveis atividades para as crianças, sendo de uma certa forma, essenciais para proporcionar autonomia, livre escolha para utilizarem de várias formas admissíveis. O espaço recreio deve ser um espaço de brincadeira, onde as crianças soltam toda a sua energia, dado que, anteriormente, estiveram dentro da sala a realizar atividades organizadas pelo educador. Como já foi referido acima, este espaço deve estar organizado de acordo com as necessidades motoras e lúdicas das crianças.

Para Jarret (2003), a prática de atividades motoras tem vindo a ser, finalmente, defendida e vista como uma fator favorável para as crianças. A criança precisa deste espaço e tempo para se distrair da sua rotina, aproveitando para brincar, divertir, imaginar, sonhar. Schultz (1998) realça que, para existir aprendizagens visadas, a criança tem de sonhar, imaginar, perguntar e, o recreio é o espaço adequado, uma vez que, estabelece a ligação entre o mundo real com o mundo imaginário. É através do brincar, do jogo que as crianças estabelecem uma junção entre o que aprenderam nas atividades dentro da sala, explorando no recreio de forma dinâmica e lúdica (Browsers & Gabbard, 2000).

Existem vários estudos onde provam que as crianças interagem mais no espaço exterior que dentro da sala. Por exemplo Pereira e Pereira (2012) realizaram um estudo em que se verificou que as raparigas partilham os seus momentos em grupos pequenos (2 a 3 crianças), enquanto os rapazes variam. Tanto podem partilhar os seus momentos em grandes grupos, com muitas crianças, como em pequenos grupos, tais como as raparigas.

Lever (1978) evidencia que no recreio existe uma grande diferença entre géneros, afirmando que as raparigas têm mais habilidades locomotoras, equilíbrio, como saltar. Já os rapazes dominam o correr, lançar e chutar. O recreio tem características que condicionam estes acontecimentos, pois muitas vezes não existem recursos suficientes nas escolas para a proporção destas ocorrências. Desta forma, as crianças brincam com os seus corpos, lutam a brincar, realizam jogos tradicionais, enriquecendo o seu próprio tempo de recreio (Marques *et al.*, 2001).

Num estudo realizado por Hermàn & Cervantes (2005) alusivo aos diferentes tipos de jogos, conclui-se que os jogos realizados durante o recreio são tradicionais, desportivos ou os de moda, sendo os de moda praticados, maioritariamente, pelo sexo feminino. Aí também se verificou que as crianças agrupam-se por idades, género e tipos de jogos, como foi mencionado acima. Estes autores afirmam que ainda é pouco comum ver as raparigas a jogarem com os rapazes (ou vice versa) e com idades diferenciadas. Realçam também que as crianças mais velhas são as líderes do espaço e, muitas vezes escolhem o espaço que querem usufruir. No entanto, o sexo masculino tem mais esse poder de escolha do que o sexo feminino.

Campbell e Frost (1985) realizaram um estudo sobre os recreios escolares (tradicionais e criativos), onde verificaram que as crianças apresentaram níveis mais elevados de atividades solitárias em espaços criativos, enquanto os níveis mais elevados de atividades idênticas foram em espaços tradicionais.

Já um estudo criado por Lindholm citado por Marques (2000), sobre a semelhança da qualidade dos recreios conclui que as crianças realizam praticamente as mesmas atividades nos recreios que têm boas condições a nível de recursos como nos recreios com más condições. Estas têm habilidade para adaptar as condições, realizando assim as mesmas atividades.

Deste modo, os recreios escolares devem promover o desenvolvimento social das crianças; estimular o jogo, pois este é fundamental no desenvolvimento da criança objetivando o jogo; suportar as necessidades básicas das crianças, a nível social, cognitivo e físico; promover aprendizagens e estímulos diferenciais de jogo, pois estes são importantes para a resolução de problemas sociais; e estimular os sentidos através das várias texturas apresentadas no recreio, como formas e cores (Marques, 2000).

Wenetz *et al.*, (2005) concluíram num estudo que no recreio escolar as meninas e meninos realizam jogos diferentes. Na perspetiva destes autores, o recreio é o espaço de aprendizagem social no qual as características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional. Estes autores concluíram também que a criança brinca de determinada forma como elas interagem entre si, sendo a escola e o jardim, um local privilegiado onde as crianças passam momentos importantes em relação com os outros e desenvolvendo as suas habilidades sociais.

## 7. A influência dos recursos nas atividades motoras das crianças

Os recursos são fundamentais para uma boa prática na atividade motora da educação pré-escolar. Esta área de conteúdo apoia-se em diferentes recursos, quer na sala, quer no espaço exterior. Tal como indica nas OCEPE (2016) “os diferentes espaços tem potencialidades próprias, cabendo ao/à educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (...) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora” (p. 44).

O material didático forma a base essencial para a construção do conhecimento e possibilita momentos prazerosos para as crianças, sendo assim, bastante importantes para a transmissão de saber do educador. No entanto, muitos jardins públicos não têm recursos didáticos suficientes para a prática pedagógica da educação física. Este facto deve-se aos problemas financeiros e a má conservação do espaço exterior, como a luz solar e as condições climáticas não favorecidas a estes recursos.

Cortella (2004) defende que as representações do espaço dos jardins estão organizadas por duas categorias: o material, que por sua vez, estão infiltradas na ideia e, as ideias que estão entranhadas nos recursos existentes. Encontram-se assim numa relação de três eixos: físico, humano e ambiental, que são interpretados por um significado maior, cujo nome é “conhecimento”.

As aprendizagens que as crianças obtêm com a manipulação de vários recursos, decorrem principalmente na ação dos mesmos e das interações que tem com esses mesmos recursos, ou seja, criam um efeito, que através deles as crianças são capazes de compreender que se “fizeram assim vai acontecer aquilo”, ou seja “para acontecer aquilo, tem de se fazer assim”. Podemos afirmar, que “as actividades das crianças estão, desde muito cedo, recheadas de ciência: quando a criança puxa ou empurra um objecto, quando chuta uma bola com mais ou menos força, quando anda de baloiço, quando desce o escorrega (...)” (Martins *et al.*, 2009, p.11-12).

Devido a grande variedade de recursos, este é considerado um suporte essencial quer para o desenvolvimento da motricidade global quer para o desenvolvimento da motricidade fina da criança. É através de inúmeras formas que a criança explora os recursos, como lançar uma bola, saltar, ela aprende a analisar cada material e a pensar sobre o que poderá fazer com ele, sendo que, desenvolve o raciocínio, uma vez que, é importante que o educador deixe as crianças explorar estes materiais livremente para poderem desenvolver a sua criatividade.

É de salientar que, existe uma grande ligação entre o espaço físico e os recursos didáticos nas práticas de educação física nos jardins de infância, dado que, as péssimas

condições, a má conservação e a qualidade e quantidade do material didático influenciam a (des)valorização da educação física na educação pré-escolar. Para Neves (2002)

A educação física nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio-afectivas e cognitivas. De saúde face ao papel que o movimento assume na nossa vida e à necessidade de manter um estilo de vida activo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola (p.34).

Neste sentido, podemos afirmar que na escolaridade básica, as crianças tem de passar por experiências que lhes permitam desenvolver várias competências para estarem preparadas numa vida melhor e mais enriquecedora. Nesta sequência, a educação pré-escolar tem um papel importante, dado que, envolve um conjunto de atividades educativas programadas para as aprendizagens.

Quando as crianças entram na pré-escolar, já possuem alguns requisitos motores básicos devido a sua experiência de vida. Neste segmento a EF tem como base no domínio das OCEPE (2016), conhecer melhor o corpo, “criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (p.43-44). Ou seja, o educador deve proporcionar à criança contextos exploratórios, em que estas executem diversos jogos e movimentos, comuniquem, usem a imaginação, imitem, fantasiem, etc. Assim, as crianças desenvolvem as suas habilidades e competências motoras criadas com a interação de outras crianças, particularmente as emoções, pelo confronto com os adversários, afeto, colaboração, trabalho em equipa, etc.

Nesta perspetiva, Condessa (2006), aborda que as atividades devem ser organizadas de modo a permitir a “liberdade e o controlo; a participação de cada criança individualmente ou em grupo; a estimulação e o reconhecimento de novas formas de movimento, a repetição de exercício; as situações de experimentação motora e as de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras” (p.21).

Para finalizar, entendemos assim que o trabalho a ser desenvolvido pelo educador deve despertar potencialidades nas crianças, na medida de produzir capacidades, movimentos, conhecimento de si mesmo, estimulando e aperfeiçoando as habilidades motoras. Os recursos didáticos tem bastante influência no sucesso das atividades planeadas no domínio da educação física, uma vez que, este é também um espaço privilegiado para brincar e o educador tem a obrigação de criar condições de exploração

livre de espaço e movimento, permitindo a criança a tirar partido dos materiais, colocando os seus próprios desafios, tornando-os assim mais autónomos e responsáveis pela sua segurança (Ministério da Educação, 2016).

### **7.1. Recursos humanos**

Quando abordamos a temática da EF na EPE é sempre considerado um desafio, dado que, esta fase está atualmente organizada e valorizada, uma vez que no documento orientador da educação pré-escolar (OCEPE, 2016), de um subdomínio (expressão motora), agora educação física passa a ser um domínio da área de conteúdo de Expressão e Comunicação. Nesse âmbito, iremos fazer uma breve descrição da história dos jardins de infância e da EF baseando-nos em documentos orientadores.

No início do século XIX, foram criadas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância (Diário do Governo, n.º 141 de 27 de junho de 1886), alusiva aos objetivos da EPE e à formação dos educadores. Posteriormente, em 1911, foram criadas mais leis, onde se criou os primeiros objetivos da EPE, programa e a qualificação dos professores. No entanto, quase nada foi colocado em prática, devido a fraca economia do país. Durante o período de 1933 a 1959, ou seja, durante o Estado Novo, foi abolida os jardins de infância oficiais e passa ao encargo das mães tomar conta das crianças. Já em 1971, devido as mudanças sociais, a educação pré-escolar passa a ser novamente incluída no sistema educativo português.

Em 1974, com a Revolução 25 de Abril, existe um aumento considerável de instituições e ainda centros para crianças com necessidades educativas especiais. É em 1979, que criam uma rede pública de jardins de infância, onde é marcado o início de duas redes institucionais: Ministério da Educação e da Segurança Social. Na rede dependente do Ministério da Educação as crianças que podiam frequentar estes jardins tinham que ter idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade dando destaque a função educativa.

Na rede dependente da Segurança Social as crianças tinham que ter idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade, já com um horário mais alargado, dando destaque a função social. Este novo sistema tinha como objetivo proporcionar o bem-estar ao meio social, explorando as potencialidades das crianças.

Em 1997, a educação pré-escolar passa por o momento mais importante da sua história, passando assim a ser a primeira etapa da educação básica e o auxílio pedagógico de toda a rede educacional, passando assim, a ter competências definidas pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 5220, cujo nome é Orientações Curriculares. Deste modo, fica definido o conceito público e o conceito privado, sendo que, os jardins de rede

pública são de componente gratuita educativa segurados pelos Estado, com intuito de apoiar as famílias mais carenciadas (Cardona, 2008).

É através das OCEPE que o ME consegue garantir um sistema educativo mais coeso, tendo assim, um grande impacto nas formações e intervenções dos educadores de infância mais jovens, uma vez que, encontraram um documento orientador para as suas futuras atividades educativas (Dionísio & Pereira, 2006). Quando é criado as OCEPE, o Governo publica também o Perfil Geral e os Perfis Específicos para os Educadores de Infância e Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), discriminando as competências que estes profissionais devem possuir.

Sendo assim, importa salientar que o papel do educador de infância passa por várias etapas, que caracteriza a sua intencionalidade educativa, como observar, registar, documentar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Tendo em conta todas estas caracterizações é desta forma que está organizado o ambiente educativo, dando continuidade aos objetivos educativos, bem como as suas transições. Podemos afirmar que estes fundamentos e princípios orientadores estão “intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima racional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Ministério da Educação, 2016, p. 8).

Assim, caracteriza-se a intervenção profissional do educador, exigindo-lhe que este reflita sobre as conceções e valores subjacentes as finalidades da sua prática como, o papel do profissional, a imagem da criança, o que valoriza nas crianças, o que sabem fazer e o modo como aprendem. Nesta perspetiva planejar, não passa de uma forma de pensar mais exigente para o educador desenvolver e pensar em várias situações em que criança vai intervir várias vezes, no fundo, planejar e avaliar são duas formas de dar continuidade as aprendizagens já realizadas (Ministério da Educação, 2016).

No ponto de vista do educador, este deve refletir sobre o currículo e as áreas de conteúdo nelas articuladas, dado que, as intenções educativas devem ser adaptadas ao desenvolvimento do currículo. Já na avaliação, esta consiste “na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Ministério da Educação, 2016, p. 15).

A fase de transmissão entre o educador, a criança e a família, passa por auto formação, onde só é benéfico para a criança. Esta articulação permite uma continuidade educativa, que é marcada na entrada da educação pré-escolar, onde mais tarde a criança transita para o ensino obrigatório, facilitando assim esta adaptação (Ministério da Educação, 2016).

Deste modo, o educador deve passar por todas estas fases, modelando o currículo ao grupo e a cada criança, individualmente, de modo a ir ao encontro das dificuldades, criando um bom ambiente educativo e uma boa preparação e adaptação mais leve para o 1.º CEB.

De acordo com o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, é fundamental que o educador organize atividades envolvendo a família e toda a comunidade escolar. Este é um aspeto muito importante, pois promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança.

O documento das OCEPE, organiza o domínio de Educação Física, de modo a promover um estilo de vida saudável e prática de exercício físico, exploração livre do espaço, do movimentos e materiais, mobilizar o corpo com precisão e coordenação, controlo voluntário do movimento, relação do corpo com os objetos e relações sociais em situação de jogo (Ministério da Educação, 2016).

No entanto, sabemos que a prática deste domínio não é garantido em todas as crianças, uma vez que, frequentar a pré-escolar não é obrigatório. Porém, as crianças que frequentam este nível de ensino levam uma boa preparação na entrada do 1.º CEB, sendo que, tem oportunidade de explorar várias áreas e domínios, tais como, área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, onde está dividida por vários domínios e subdomínios como o domínio da educação física, domínio da educação artística; onde encontramos o subdomínio das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo. Salientamos que a área de expressão e comunicação é considerada uma área básica onde se encontrava dividida por vários domínios, dado que existe uma grande ligação entre eles, “por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p. 43).

No que concerne ao domínio da EF possibilita a criança “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros com os objetos” (Ministério da Educação, 2016, p.43).

Assim sendo, o educador tem como papel principal desenvolver o currículo, de forma flexível, ajustando ao ambiente educativo, bem como as intencionalidades educativas.

## 7.2. Recursos materiais

A EF para crianças em idade pré-escolar visa um desenvolvimento mais harmonioso e interdisciplinar da criança. Queirós, Brandão e Silva (2012), defendem que é nestes primeiros anos que acontece “grandes transformações no desenvolvimento das crianças e sabendo que a educação psicomotora atinge estágios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social, é importante que a mesma seja contemplada enquanto parte integrante do processo educativo da criança” (p.216).

É importante que exista uma boa qualidade e diversidade de materiais para a prática de atividade física nos jardins de infância, em muitos casos influencia os comportamentos futuros das crianças, uma vez que, são poucas as crianças que praticam desporto fora da escola. É de salientar que a atividade motora e espontânea da criança, tal como brincadeiras e jogos realizados no espaço exterior, tem vindo a diminuir cada vez mais, consagrando-se à falta de materiais e condições do espaço exterior, ao aumento do sedentarismo infantil e até mesmo às dificuldades económicas da socialização (Pereira & Carvalho, 2008).

Desta forma, é relevante que o ambiente educativo seja apropriado a vários domínios de aprendizagem, tais como, psicomotores, cognitivos, sócia afetivos, e frequentemente dinâmico, quando comparado a um espaço vulgar e ajustado às necessidades das crianças. Todo o ambiente físico, onde se executam as atividades motoras pode de certa forma facilitar, ou não, o processo de aprendizagem do grupo.

Deste mesmo modo, o recurso a determinados materiais, físicos ou humanos, limita, por vezes as atividades selecionadas e planeadas pelos educadores, bem como a organização das práticas de aprendizagem (Condessa, Rego & Caldeira 2003). Salientamos ainda que o domínio da EF promove estilos de vida saudável que faz com que esta tenha um carácter privilegiado nas OCEPE, pois algumas crianças somente tem aquela oportunidade para praticar exercício físico de modo organizado e com uma supervisão especializada para usufruir dos benefícios da mesma.

Contudo, Condessa e Matias (2011) afirmam que uma das maiores dificuldades dos profissionais de educação dos primeiros anos de idade são as pobres condições de espaço, dos equipamentos e materiais específicos existentes nos jardins e nas escolas do 1.º CEB. Se não existir qualidade nestes âmbitos, dificilmente as crianças vão ter um desenvolvimento relevante na sua aprendizagem, uma vez que espera-se boas condições ao nível de recursos materiais, humanos, adequadas as necessidades das crianças. Se existir um espaço onde ocorre os momentos de atividade física, organizado, seguro e com

materiais adequados e específicos ao desenvolvimento destas práticas, melhora todo o processo de aprendizagem das crianças.

Para Piaget (1969) e Vygotsky (1982), a ludicidade tem um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo e social da criança, já que é através das brincadeiras que elas se desenvolvem e socializam. O recurso de materiais é fundamental, dado que é através destes que a criança descobre o seu papel na sociedade, facilitando as suas aprendizagens. Os jogos e as brincadeiras são bastante importantes na formação cognitiva, sendo o papel do educador fundamental em todo este processo de aprendizagem e centrado na reflexão. As OCEPE abordam

“ (...) sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações de experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização. Planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagens não previstas, para tirar partido delas” (Ministério da Educação, p. 15).

Nas suas brincadeiras, a criança usa os materiais como um suporte, atribuindo-lhe a função de mediador entre a própria criança e o mundo exterior. Estes recursos podem ser feitos de materiais naturais ou até mesmo serem concebidos especialmente para algum efeito. Em ambos os casos, estes vão funcionar como meio entre ela e o mundo, de forma e construir a sua personalidade. É no jardim de infância que a criança está em contacto com diversos recursos materiais, onde pode experimentar e exercitar o seu corpo, colocando-se em relação direta com o mundo que a rodeia e experimentando materiais que ofereçam várias possibilidades como por exemplo o “faz de conta”, onde permite à criança recriar “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Ministério da Educação, 2016, p. 52).

Posto isto, o educador deve organizar o espaço e os materiais da sala, de modo a permitir que a criança tenha oportunidades de experiências educativas, realizando atividades com sentido. Nestas atividades, deve existir momentos mais complexos de acordo com as necessidades do grupo, permitindo um equilíbrio de modo a que cada criança sinta uma própria inovação. Este processo de planeamento deve ser partilhado com as crianças, considerando que o educador não é a principal fonte de saber mas sim o mediador da procura de novos conhecimentos.

Através do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de agosto da DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), podemos confirmar que o docente:

- Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

- Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências da cada criança;

- Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

- Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;

- (...).

Cabe aos educador decidir o tipo de equipamento e material da sua sala, em função das necessidades de cada criança, bem como do projeto curricular envolvente, de acordo com os critérios de qualidade. De acordo com as OCEPE (2016) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento e materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

Os recursos materiais potenciam as atividades do grupo, quer no exterior, como no interior, da mesma maneira que todos os recursos/materiais estejam disponíveis a ser utilizados. Deve-se assim, utilizar material diversificado, adequado e cativante às crianças. É de extrema importância existir recursos para as aprendizagens acontecerem e podem acontecer em diferentes espaços, quer no exterior como no interior, bem como em diferentes áreas de saber, como escrita, matemática, plástica, etc., e com diferentes materiais, como jogos, tintas, pincéis, materiais de faz de conta, ou seja, para um educador na atuação educativa o lúdico tem de estar sempre presente.

### 7.3. Recursos espaciais

Os diferentes espaços de um jardim de infância são fulcrais para o desenvolvimento das crianças, não só a nível da motricidade, mas também através das relações entre os pares. É nos diversos espaços que podem ser proporcionados momentos de aprendizagens informais e atividades planeadas. Cabe ao educador fazer dos espaços realizações de diferentes aprendizagens tendo em conta as características do meio envolvente.

O educador é fundamental nesta primeira etapa na vida da criança, sendo que é bastante importante enquanto mobilizador de conhecimentos e competências que lhe permitem envolver todas as áreas de conteúdo de forma a dinamizar e proporcionar atividades lúdicas. Tendo estas finalidades, o papel do educador “não consiste em seleccionar, organizar e apresentar informações ou dados definitivos mas em guiar, facilitar e orientar as actividades dos alunos” (Ribeiro, 1990, p. 89). Segundo o Decreto-Lei 119/2009, no 3.º artigo, espaço de jogo e recreio é a “área destinada à atividade lúdica para crianças, delimitada física ou funcionalidade, em que a actividade motora assume especial relevância”.

Centrando-se nos recursos espaciais, abordamos o espaço exterior como uma grande importância a nível educativo. Importa reforçar que este é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Ministério da Educação, 2016, p. 27). Assim sendo, tendo em conta a Legislação da EPE, mais especificamente o Despacho Conjunto n.º 268/97 – Normas de instalação foca essencialmente que “sendo os estabelecimentos de educação pré-escolar susceptíveis de serem concretizados em instalações constituídas por edifícios e espaços exteriores, construídos especialmente para os acolher ou em edifícios e espaços exteriores existentes a adaptar ou reconverter Às exigências de funcionamento destes estabelecimentos”.

Para Trindade (1998), “a partilha de responsabilidade e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias” estabelece um “fator capaz de potenciar a assunção dos contextos escolares como espaços de desenvolvimento pessoal e social dos alunos...” (p.213). O jardim de infância não é um espaço onde decorre apenas transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço onde potencializa transmissão de diferentes valores, possibilitando relações sociais e novas experiências. Para isso, as crianças precisam de um espaço onde exista a possibilidade de existir várias atividades, um espaço de mudança para a prática de atividade física, onde possam estabelecer relações com o grupo, promover a convivência e o desenvolvimento entre jogos e brincadeiras. Muitas atividades realizadas por parte das crianças acabam por ser reduzidas porque são sempre realizadas no mesmo

sítio, não existindo diversidade no espaço. Todos os recursos espaciais têm a sua relevância no desenvolvimento cognitivo da criança, e o espaço exterior é tão importante como o espaço interior. Para Eira (2014), o espaço recreio é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planejados ou criados pelas crianças.

Nesta perspectiva o jardim de infância deve assumir a ludicidade, criando, assim, um espaço para aprendizagens significativas e contextualizadas, despertando diversas relações. Este é um espaço que precisa obrigatoriamente de ser um espaço lúdico, com vários meios para existir efetivamente aprendizagens significativas, aproveitando todos os espaços, dando importância de igual modo a todos, como a sala (um espaço organizado para a aprendizagem) e os espaços de autoformação. Assim sendo, Libâneo (2011) afirma que a educação acontece em diversos lugares, como empresas, clubes, academias, ginásticas, etc. “As próprias cidades vão-se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos” (p.27). Posto isto conclui-se que todas as atividades lúdicas são uma mais-valia quer no desenvolvimento cognitivo, como psicomotor, social e afetivo.

Os recursos espaciais merecem especial atenção, pois é onde todas as crianças criam relações afetivas com o mundo, pessoas e objetos. Piaget (1967) defende que as crianças estruturam o seu próprio espaço e tempo, conseguindo chegar a sua representação/lógica. É através do jogo que as crianças ficam mais entusiasmadas e utilizam a sua inteligência, pois querem ganhar, querem estar bem e esforçam-se para um bom resultado, superando obstáculos tanto a nível cognitivo como a nível emocional. Todos os recursos espaciais devem ter especial atenção. Muitas vezes o espaço exterior não é tão valorizado devido às condições meteorológicas, mas um profissional de educação tem que ter em conta este espaço, pois é um local privilegiado, onde possibilita a criança explorar, recriar o espaço e os materiais envolventes e permite também um maior envolvimento nas atividades lúdicas mais complexas (Arribas, 2004). Importa referir que o espaço exterior deve estar recheado de diversos materiais e recursos naturais, para assim existir uma maior exploração por parte das crianças, de modo a desenvolver a sua imaginação e brincadeiras. Para Marques, Neto e Pereira (2001), estes espaços orientam um desenvolvimento e aprendizagem motora a vários níveis na atividade física das crianças.

Os vários espaços existentes nos jardins de infância são tão importantes para as crianças como para o adultos que acompanham, uma vez que é nestes momentos que o educador foca a sua atenção no grupo para compreender e apoiar nas atividades existentes, mesmo não sendo planejadas por eles. Cabe ao educador participar nas brincadeiras, de modo a ser um mediador, intervindo quando achar propício, permitindo dar à criança uma

possibilidade de falar com ela sobre as suas interações de uma forma indireta. Neto (1985) afirma que o recreio é um espaço fulcral, dado que este é o único momento do dia onde a criança tem a oportunidade de explorar o seu tempo livre. Este é o espaço mais valioso de qualquer jardim, mas infelizmente o mais desvalorizado pela sociedade e também o menos investido. O espaço exterior deve ser o espaço estimulante, agradável e proprietário de vários materiais com a supervisão de um adulto que seja profissional de educação ou um assistente operacional. No entanto, alguns educadores ainda não valorizam este espaço para o crescimento e desenvolvimento da criança, pois ainda é visto como um espaço não produtivo, o que é completamente falso. Esta visão dos espaços exterior/recreios é completamente desadequada, devendo ser visto como um espaço de qualidade para o desenvolvimento físico e ambiental da criança.

Os espaços devem ser valorizados por toda a comunidade escolar, principalmente o espaço exterior, dado que é onde as crianças têm contacto com a natureza e elementos físicos naturais. É neste espaço que as crianças relacionam-se umas com os outros que por sua vez serão obrigadas a defenderem-se de divergências do dia a dia. É aqui que existe muitas oportunidades de vivenciar várias experiências (Bassedas, 2005). Apesar de ter grande importância, o espaço sala não tem oportunidades que o espaço exterior tem e vice-versa. Para Hohmann e Weikart (1997), o espaço exterior não só potencia capacidades motoras, como também interação, experimentação, exploração observação e descoberta.

As áreas exteriores estão normalmente reservadas para as brincadeiras livres, pois é aqui que as crianças depositam toda a sua energia acumulada na sala. Estes espaços devem ser espaços envolventes, aos objetivos e ao lúdico, particularmente organizado e adequadas às necessidades motoras, de modo a permitir momentos de prazer e enriquecimento.

No entanto, para existir um espaço prazeroso tem de existir também equipamentos de qualidade, já que este tem “por finalidade proporcionar o desenvolvimento físico da criança aliado aos aspetos social e intelectual” (Rizzo, 1998, p.235). Os materiais devem corresponder às necessidades básicas, tais como, movimentos, descoberta, exploração, descontração. Contudo, nem todas as escolas têm estes equipamentos, pois o que acontece muitas vezes é que as crianças acabam por trazer de casa brinquedos (ex. bolas, bonecos, livros para contarem histórias e dramatizarem, etc.) para proporcionar momentos de jogo e de brincadeira. Organizar um espaço é transmitir um conjunto de ideias e significados que influenciam as atitudes e o comportamento das crianças (Titman, 1994). Neste contexto, o jardim de infância deve ter espaços para desenvolver potencialidades, criar oportunidades para a transformação e motivar as crianças para experiências significativas de aprendizagem, dando oportunidades para que as crianças brinquem.

## **CAPÍTULO II – Trabalho de Investigação**

**A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar**

## **1. Metodologia**

### **1.1. Problema e objetivos do estudo**

Todos os processos de investigação presenteiam com uma metodologia, em que existem pontos a serem cumpridos para um melhor resultado do estudo. Esses pontos passam pela definição do problema, os objetivos, a população/amostra a ser analisada, quais os procedimentos da investigação e finalmente a análise e tratamento de dados.

Posto isto, o nosso estudo está de acordo com um conjunto de pressupostos teóricos sobre os materiais para a atividade lúdica da criança e as atividades propostas pelos educadores e assenta nas seguintes problemáticas:

- Qual é a importância dos materiais nas atividades habituais dos recreios das crianças?
- Qual é a importância dos materiais nas atividades organizadas pelos educadores de infância?
- Qual é a importância dos materiais para os jogos lúdicos das crianças?
- Como é que experiências lúdicas de recreio com materiais promovem aprendizagens significativas nas crianças?

Assim sendo, a ideia inicial passa pela “influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar”. Considerando as questões-problema apresentadas anteriormente, é necessário definir objetivos aos quais nos propomos alcançar. Neste seguimento, os objetivos gerais definidos são:

- Conhecer os espaços de recreio: Os recursos humanos e materiais;
- Conhecer as instalações físicas dos Jardins de Infância do nosso estudo;
- Verificar como é que os Jardins de Infância operacionalizam as atividades de recreio;
- Verificar se o enriquecimento na oferta de materiais promove experiências motrizes significativas;
- Aferir sobre a importância dos materiais para a atividade lúdica e organizadas das crianças;
- Aferir de que forma as crianças utilizam os materiais nos recreios escolares;
- Aferir se o educador planifica atividades de educação física;
- Verificar que materiais utilizam na condução das sessões de movimento.

## 1.2. Justificação e relevância do estudo

Na educação pré-escolar o ambiente educativo deve-se organizar de modo a que facilite o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, promovendo relações agradáveis, fomentando e descobrindo atividades diversificadas, de modo a motivar as crianças para a aprendizagem. Porém, a escola de hoje precisa de ampliar as suas possibilidades empreendedoras, assim como criar condições para que todos nela se inserem efetivamente mais felizes e terem condições para realizar os seus projetos individuais e coletivos (Eira, 2014).

Segundo as OCEPE (2016), o domínio da educação física “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com os diversos espaços materiais” (p.6). Deste modo, no contexto pré-escolar, deve existir a preocupação de ter espaços de ocupação saudável de tempo livre com exercícios motores diversificados, jogos e permitir o brincar social espontâneo, admitindo às crianças vivências e desafios estimulantes, pois o desenvolvimento da criança é um processo contínuo e dinâmico que exige movimento, afetividade, estímulo à inteligência e à socialização.

Desta forma, a educação física proporciona à criança: (i) um crescimento mais saudável e o desenvolvimento de habilidades motoras diversificadas; (ii) facilita o desenvolvimento cognitivo, quanto à descoberta capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação; (iii) provoca evoluções na complexidade das operações mentais; (iv) é um processo de transmissão e aquisição de determinada cultura; (v) é também um fator de desenvolvimento orgânico e funcional (Neto, 2013, 2008, 1995; Guedes, 1997).

A escola constitui-se como um dos pilares básicos na sociedade para a formação dos indivíduos e da própria comunidade em que se integram. Este atributo da escola é inegável, tanto mais que a maioria das crianças cresce no seio dela, constituindo-se como um dos locais privilegiados para proporcionar a todos, vivências enriquecedoras, práticas e experiências diversificadas, para a aquisição de saberes e competências em áreas diferenciadas. O desenvolvimento da criança é influenciado pelo envolvimento e pelo tipo de interação que com ele estabelece, seja através do espaço onde se movimenta, seja através dos objetos que manipula, seja ainda através da relação que estabelece com os outros (Eira, 2014).

Desta forma, é fundamental analisar os recursos que o educador dispõe para o processo de formação da criança, uma determinada infraestrutura é fundamental, não só para o desenvolvimento da criança, como também para a qualidade de intervenção do

educador. Deprendemos que o número de recursos e condições possam ser proporcionais ao nível de aquisição de competências.

Nesta perspetiva, o presente estudo tem como finalidade, saber a opinião dos educadores de infância sobre a influência dos recursos na qualidade do ensino/aprendizagem das diversas atividades físicas e desportivas, nos contextos curricular e de AAAF.

### **1.3. Tipo de investigação**

A metodologia é um conjunto de procedimentos para conceber o conhecimento. É desta forma que se encontra uma maneira de relacionar o problema com a investigação, vinculando um conjunto de operações. Segundo Gonçalves (1998), “a investigação é um processo, um conjunto hierarquizado de atividades interdependentes. O que se faz em cada passo deve ter em consideração o que já fez, o que também se está a fazer e o que, previsivelmente, se fará” (p. 105).

A metodologia de investigação escolhida para este projeto é de índole quantitativa. Esta metodologia procura comprovar teorias e recolher dados com o objetivo de confirmarem ou revogarem conjeturas. Desta forma Bell (2004) afirma que o investigador tem um papel importante durante o processo, pois é dever do investigador recolher os dados e estudar a relação que existe entre eles.

A investigação quantitativa “é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseada na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Fortin, 2003, p. 22). Para a recolha de dado, construi-se um questionário para o devido efeito. O questionário está estruturado, num conjunto de 45 questões feitas a todos os educadores dos agrupamentos de Viseu e Ovar.

Tornou-se essencial recorrer ao questionário para perceber qual a influência dos recursos na qualidade ensino/aprendizagem nas diversas atividades físicas e desportivas, no contexto de orientação pelo educador ou nas atividades livres das crianças. Os questionários permitiram-nos alcançar uma variedade de perceções que os diversos educadores possuem em relação as variáveis do estudo. Para Vilelas (2009)

Os inquéritos são exclusivos das ciências sociais e partem da premissa de que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais direto e o mais simples, é perguntá-lo diretamente a elas. Trata-se, portanto, de requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca dos problemas em

estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar conclusões que correspondem aos dados recolhidos. (p.133).

Como a recolha de dados é um procedimento fundamental no estudo, a investigação de carácter quantitativo, mais especificamente o questionário, apresenta várias vantagens a nível de técnica de recolha de dados. Gil (1999), afirma que: (i) possibilita atingir um grande número na amostra, mesmo que a área geográfica seja muito extensa; (ii) incita menores gastos pessoais, uma vez que o questionário não exige treinamento por parte dos pesquisadores; (iii) garante sigilo no anonimato dos questionários; (iv) permite às pessoas que responda nos momentos que lhes são mais conveniente, e (v) não mostra qualquer tipo de opinião por parte do investigador, não influenciando em qualquer opinião de aspeto pessoal do entrevistado.

Procedendo aos objetivos estipulados, é desejado, através dos questionários, obter dados suficientes para realizar as conclusões necessárias para o estudo.

#### **1.4. Participantes**

Uma maneira de trabalhar o problema de forma adequada à investigação é determinar quem é a nossa amostra ou grupo a ser estudado. Fortin (2006) aborda que “a amostra é a fração da população que constitui o objeto do estudo. Ela corresponde em menor dimensão à população” (p. 55). O autor defende ainda que a probabilidade da amostra é um método concerne na organização de uma amostra selecionando ao acaso um determinado número de pessoas.

Deste modo, a amostra “é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Lakatos & Marconi, 2001, p. 163).

O grupo de estudo é composto por educadores da educação pré-escolar, pertencentes aos cinco agrupamentos de Viseu e Ovar, representando 70,33% da totalidade dos educadores destes agrupamentos. O questionário contempla questões fechadas e de escolha múltipla, com o objetivo de recolher as respostas essenciais para responder aos objetivos estabelecidos para esta investigação.

A escolha destes dois agrupamentos deve-se ao facto de ter uma grande afeição por ambas as cidades, dado que cidade de Viseu é a cidade de formação profissional e a cidade de Ovar é a área de residência. Desta forma, é relevante a análise dos questionários dos educadores de ambos os agrupamentos, para que possamos perceber qual a influência dos recursos para a atividade motora e como os educadores operacionalizam as atividades de recreio, bem como a relevância que contém esta perspetiva em ambos os agrupamentos.

## **1.5. Instrumento de Recolha de Dados**

### **1.5.1. Questionário**

Para a realização deste estudo, foi realizado um questionário para aquisição dos dados necessários. Na esteira de Albarello (2005), o questionário é uma fase essencial e “de certa forma, a cristalização de toda a reflexão precedente, cujas diversas fases podemos resumir: delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objetivos específicos, bem como a explicitação das hipóteses” (p.52). Assim sendo, um questionário é extremamente útil, dado que possibilita ao investigador recolher informação sobre um tema desejado.

O instrumento de investigação enquadra-se num modelo quantitativo que, para Freixo (2009) “tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos” (p.145). A escolha para a implementação do questionário incidiu essencialmente pela grandeza da amostra, tornando a aplicação mais fácil, adotando um grau de confiança concebível.

Desta forma, o questionário foi realizado aos educadores de infância, com questões fechadas e de escolha múltipla, em que o inquirido tem várias possibilidades de resposta escolhendo aquela é mais pertinente.

### **1.5.2. Organização**

Relativamente ao questionário, este é estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte do questionário diz respeito à caracterização sociodemográfica dos educadores de infância no concelho de Viseu e Ovar: idade, sexo, habilitações literárias, formação específica de base, experiência profissional (em anos), função exercida e o tipo de vínculo. A segunda parte diz respeito à influência, por parte dos educadores, dos recursos na qualidade do ensino/aprendizagem das diversas atividades físicas e desportivas, nos contextos de AAAF nos Jardins de Infância. Os 40 itens que constituem a segunda parte tendem a avaliar o grau de concordância que o indivíduo possui acerca da influência dos materiais para a atividade física, tentando recolher das suas opiniões que intervêm no processo da atividade física na educação pré-escolar.

Para uma análise coerente, foi utilizado a escala de *Likert* para medir o grau de concordância quanto aos itens apresentados, compreendida num intervalo de cinco graus, desde 1 (Discordo Totalmente) até 5 (Concordo Totalmente).

Num segundo parâmetro, a escolha baseia-se em resposta dicotómica. O educador, mediante as características do jardim de infância, apenas indica Sim ou Não com um (x) mediante as características do jardim de infância.

### **1.5.3. Aplicação**

Num primeiro momento foram elaboradas algumas questões, as quais pretendia obter resposta através do presente estudo. Estas deram início a um questionário, sendo que este se destina ao grupo de estudo de educadores de infância. Este questionário apresenta uma breve apresentação sobre o pretendido, garantindo o anonimato no tratamento e recolha de dados, bem como o agradecimento pela colaboração no preenchimento do mesmo.

Seguidamente, foram realizadas as documentações necessárias para o procedimento do pedido de autorização do Ministério da Educação, por meio da Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar (MIME).

Depois da autorização pretendida, através da MIME, foram realizados requerimentos para os oito agrupamentos alusivos ao estudo, com o objetivo de serem entregues os questionários para a consecução dos dados pretendidos.

De seguida, para que o questionário fosse aplicado, foi elaborado um pedido de autorização por partes dos respetivos diretores de cada agrupamento, onde se destaca que um dos agrupamentos de Viseu não autorizou, por ser final de ano letivo e por existir falta de tempo para o preenchimento do questionário, por parte dos educadores. Desta forma, os questionários foram entregues e recolhidos nos jardins dos agrupamentos de ambas as cidades, pela investigadora.

Apesar de ser da vontade dos inquiridos responder ou não ao questionário, é de salientar que a investigadora teve que se deslocar várias vezes aos jardins de infância para solicitar a compreensão dos educadores de modo a responderem aos questionários. Mesmo assim, a investigadora não conseguiu a totalidade, tendo distribuído 118 questionários e obtendo uma taxa de retorno de 70%, a qual se considera satisfatória.

#### **1.5.4. Técnica de Análise dos Dados**

Depois da recolha de dados concluída com a estrutura do questionário é efetuada a análise de dados. “A possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados encorajou a afinação de novos processos estatísticos, como a análise fatorial de correspondências, que permite visualizar e estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo.” (Campenhoudt & Quivy, 2008, p. 222).

Os dados foram introduzidos no programa estatístico IBM SPSS *Statistics* 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 25), com recursos aos processos de análise descritiva e inferencial. Finalmente, realizou-se uma análise conclusiva para uma comparação de dados, de modo a facilitar a interpretação.

## 2. Análise e tratamento dos dados

Neste ponto, faremos a apresentação e análise dos dados, sendo que na primeira parte trata-se da identificação do inquirido e na segunda parte trata-se das questões alusivas à influência, dos recursos na qualidade do ensino/aprendizagem das diversas atividades físicas e desportivas, nos contextos de AAAF nos jardins de infância. Na terceira parte deste ponto iremos proceder à “comparação de cidades” através dos testes de normalidade obtidos a partir dos dados recolhidos onde foram tratados no programa SPSS versão 25.

Através da análise das tabelas que se seguem procedemos a uma caracterização mais pormenorizada da amostra de educadores inquiridos.

Assim sendo, na Tabela 1 está representado por ordem crescente a idade dos inquiridos.

No que diz respeito à idade dos educadores, verifica-se uma maioria nas idades compreendidas entre os 48 e os 53 anos, representando 44,5% da totalidade dos inquiridos, verificando também que existe uma grande percentagem nos educadores com idades compreendidas entre os 53 e os 59 anos, ou seja, 39,6% da totalidade dos inquiridos.

**Tabela 1 - Idade dos Educadores**

Idade em intervalos	Percentagem (%)
[38-43[	3,6
[43-48[	6
[48-53[	44,5
[53-59[	39,6
Não respondeu	6
Total	100

A tabela 2 indica que todas as inquiridas são do sexo feminino, ou seja, nestes dois agrupamentos, existem apenas educadoras, representando 100% da população inquirida.

**Tabela 2 - Sexo dos Educadores**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Feminino	100,0	100,0	100,0

No que diz respeito às habilitações literárias dos educadores, é possível verificar na Tabela 3 que a maioria das educadoras possui, Licenciatura representando 79,5% dos inquiridos. Pode-se ainda verificar que 7,2% dos inquiridos obtém o Bacharelato e 12% da população em questão possui o grau Mestre. Posto isto, evidencia-se uma boa aposta na formação académica.

**Tabela 3 - Habilitações Literárias dos Educadores**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
<b>Bacharelato</b>	7,2	7,2	7,2
<b>Licenciatura</b>	79,5	79,5	86,7
<b>Mestrado</b>	12,0	12,0	98,8
<b>Pós-graduação</b>	1,2	1,2	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Na Tabela 4 observa-se uma maioria de inquiridos com Formação de Base Específica educador de infância, representando 95, 2% dos inquiridos, 3,6% dos inquiridos para além de serem educadores de infância também tem na sua formação professor do 1.º CEB. Apenas 1,2% dos inquiridos tem como Formação Específica de base educador de infância e técnico de exercício físico.

**Tabela 4 - Formação Específica de Base**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<b>Educador de Infância e Professor 1.º CEB</b>	3,6	3,6	3,6
<b>Educador de Infância</b>	95,2	95,2	98,8
<b>Educador de Infância e Técnico de Exercício Físico</b>	1,2	1,2	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Relativamente à experiência profissional dos educadores, é possível verificar que existe uma maior percentagem entre os 30 e os 35 anos de idade, tendo uma representatividade de 39,7% dos inquiridos. Pode-se ainda constatar que entre o intervalo de 20 e 25 anos e os 25 anos e os 30 anos de experiência profissional tem uma distribuição

parcialmente equilibrada dos docentes. A maioria dos inquiridos tem mais de 20 anos de serviço docente.

**Tabela 5 - Experiência profissional (em anos)**

<b>Experiência profissional (em anos)</b>	<b>Percentagem (%)</b>
[15-20[	3,7
[20-25[	24
[25-30[	20,5
[30-35[	39,7
[35-39[	10,9
<b>Não respondeu</b>	1,2
<b>Total</b>	100

No que concerne à função exercida atualmente, por parte dos inquiridos constata-se uma maioria na exerceção de função de educador de infância, com a representatividade de 98,8% e apenas 1,2 % dos inquiridos exerce para além de educador de infância, professor do 1.º CEB.

**Tabela 6 - Função exercida atualmente**

	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem cumulativa</b>
<b>Educador de Infância e Professor 1.º CEB</b>	1,2	1,2	1,2
<b>Educador de Infância</b>	98,8	98,8	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Depois de analisar a Tabela 7, observa-se uma maioria de inquiridos a contrato sem termo, representando 84,3% da população. Apenas 12% dos inquiridos possuem contrato a termo e 3,6% da população em questão não respondeu.

**Tabela 7 - Tipo de Vínculo**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<b>Contrato sem termo</b>	84,3	87,5	87,5
<b>Contrato a termo</b>	12,0	12,5	100,0
<b>Total</b>	96,4	100,0	
<b>Não respondeu</b>	3,6		
<b>Total</b>	100,0		

Na segunda parte do questionário os educadores encontraram diversas características que podem ser próprias (ou não) do seu jardim de infância. Cada inquirido indicou o grau respetivo sob a concordância apropriada. Salientamos que das questões 1 à 39 são respostas às quais foram utilizadas em Escala de *Likert* em que o 1 significa “Discordo Totalmente” e o 5 “Concordo Totalmente”. Já no que diz respeito às cinco últimas questões do questionário (40 à 45), os inquiridos encontraram também diversas descrições com características que podem (ou não) ser apropriadas à organização escolar respetiva. Em cada uma delas, o educador apenas teve que responder “Sim ou Não”, mediante o que existia no jardim de infância respetivo.

Deste modo, continuaremos na apresentação dos resultados obtidos junto dos educadores inquiridos, os dados são disponibilizados em tabelas, acompanhadas por uma breve descrição, tendo como orientação as afirmações do questionário e os objetivos do estudo. Desta forma, a apresentação das seguintes tabelas vai estar organizada por questões e objetivos e as respetivas respostas apresentadas pelos inquiridos. A tabela seguinte segue de um objetivo de estudo, com o intuito de conhecermos, de forma geral, as instalações dos jardins de infância.

No que concerne às instalações físicas dos jardins de infância do nosso estudo, a maioria dos educadores inquiridos mostram-se indecisos (36,1%), ou concordam (22, 9%) que as instalações físicas como as salas, espaços comuns e interiores, do jardim de infância são satisfatórios. Contudo, existe uma percentagem assinalável de inquiridos (16,9%) que revelam total concordância. Já 8,4% dos educadores inquiridos estão em discordância e 15,7% discordam totalmente. Todos os inquiridos responderam a esta afirmação.

Quanto ao facto de os jardins de infância terem espaços livres (não construídos) para que a criança tenha a oportunidade de brincar livremente com os elementos naturais, 34,9% concordam e 18,1% concorda totalmente com a mesma. Porém, existe uma

percentagem razoável de docentes (19,3%) que concorda nem discorda e outra que discorda (21,7%), ou discorda totalmente (6,0%), que o jardim de infância tenha espaços livres para que a criança possa brincar livremente com elementos naturais.

Já no que respeita ao facto de as instalações estarem sempre disponíveis para a realização das atividades de educação física, 25,3% dos inquiridos mostram-se indecisos, 19,3% concorda e 12% concorda totalmente com o facto de as instalações estarem sempre disponíveis para a prática da educação física. Contudo, 24,1% dos docentes discordam, ou 16,9% discordam totalmente, não tendo muitas vezes espaço para a prática da atividade física no período letivo. 2,4% dos inquiridos não respondeu.

**Tabela 8 - Instalações físicas dos Jardins de Infância do estudo**

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente	Não respondeu
	%	%	%	%	%	%
<b>15- Instalações físicas do JI satisfatórias</b>	15,7	8,4	36,1	22,9	16,9	---
<b>17- JI com espaços livres</b>	6,0	21,7	19,3	34,9	18,1	---
<b>27- Instalações disponíveis para a AF</b>	16,9	24,1	25,3	19,3	12,0	2,4

Segundo a população inquirida esta mostra-se indecisa em relação às dimensões do espaço físico que lhes é concedido para orientar as sessões de educação física, com uma amostra de 34,9%. No entanto, 24,1% dos inquiridos discordam com a afirmação apresentada no questionário. Ainda 9,6% dos educadores manifestam a insatisfação em relação às dimensões dos espaços físicos para as sessões. Já 13,3% da amostra, concordam totalmente com a afirmação.

**Tabela 9 - Satisfação do espaço físico para sessões de Educação Física**

	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem cumulativa</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	9,6	9,6	9,6
<b>Discordo</b>	24,1	24,1	33,7
<b>Indeciso</b>	34,9	34,9	68,7
<b>Concordo</b>	18,1	18,1	86,7
<b>Concordo Totalmente</b>	13,3	13,3	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Tendo em conta a afirmação “A escola permite a realização de sessões de educação física em pisos adequados a essa prática”, podemos analisar que 34,9% dos educadores discordam com a mesma e 26,5% mostra-se indeciso perante o piso adequado existente no seu jardim de infância. Contrariamente, 14,5% concorda totalmente com a adequação dos pisos para a prática de atividade física. Já 9,6% mostram discordância total, no que diz respeito ao piso do seu jardim de infância.

**Tabela 10 - Pisos adequados para sessões de educação física no Jardim de Infância**

	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem cumulativa</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	9,6	9,6	9,6
<b>Discordo</b>	34,9	34,9	44,6
<b>Indeciso</b>	26,5	26,5	71,1
<b>Concordo</b>	14,5	14,5	85,5
<b>Concordo Totalmente</b>	14,5	14,5	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Foi solicitado aos educadores que colocassem o grau de concordância no que diz respeito à divisão de espaço dedicado às sessões de Educação Física com as crianças de

outras salas. Verifica-se assim, que os educadores assinalaram todos os graus de concordância, mas elegeram duas, em percentagem aproximada. Desta forma, os educadores mostram-se indecisos, representando uma amostra de 31,3% dos inquiridos. Segue-se o grau de concordância “Concordo totalmente”, representando 21,7% da amostra.

Adotado com 16,9% dos educadores o grau de concordância de “Discordo totalmente”, bem como “Concordo” com a mesma percentagem de amostra, tal como verificamos na tabela 11.

Finalmente, numa amostra mais pequena, com a representação de 9,6% dos inquiridos os educadores discordaram com esta afirmação. É de salientar que 3,6% não identificou qualquer grau de concordância.

**Tabela 11 - Divisão do espaço dedicado para as sessões de EF**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<b>Discordo Totalmente</b>	16,9	17,5	17,5
<b>Discordo</b>	9,6	10,0	27,5
<b>Indeciso</b>	31,3	32,5	60,0
<b>Concordo</b>	16,9	17,5	77,5
<b>Concordo Totalmente</b>	21,7	22,5	100,0
<b>Total</b>	96,4	100,0	
<b>Omisso</b>	3,6		
<b>Total</b>	100,0		

Ao observarmos a tabela 12, é possível verificar que a grande maioria dos educadores (55,4%), concorda totalmente na afirmação “O espaço adequado para a realização das sessões de Educação Física influencia a aquisição de competências das crianças”. Apenas 15,7% dos inquiridos estão indecisos. No entanto, 22,9% dos educadores apenas concordam esta afirmação.

**Tabela 12- Espaço adequado influencia as sessões de EF**

	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem cumulativa</b>
<b>Discordo</b>	6,0	6,0	6,0
<b>Indeciso</b>	15,7	15,7	21,7
<b>Concordo</b>	22,9	22,9	44,6
<b>Concordo Totalmente</b>	55,4	55,4	100,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	

Como se pode verificar na Tabela 13, a maioria dos docentes inquiridos afirmam que existe comunicação/articulação entre os educadores no jardim de infância para a implementação das práticas de educação física com o grau de concordância “Concordo”, representando 31,3% inquiridos. No entanto, existe um equilíbrio nesta afirmação, pois 25,3% mostram-se indecisos. O mesmo número de educadores mostram concordar totalmente com esta afirmação, o que indica que existe uma total comunicação entre os colegas no jardim de infância. Já 6% dos inquiridos revela discordar completamente esta afirmação e 9,6%, discordam em alguns aspetos. Salientamos que 2,4% dos inquiridos não seleccionou nenhum grau de concordância nesta afirmação.

**Tabela 13 - Comunicação entre educadores para a prática de AF**

	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem cumulativa</b>
<b>Discordo Totalmente</b>	6,0	6,2	6,2
<b>Discordo</b>	9,6	9,9	16,0
<b>Indeciso</b>	25,3	25,9	42,0
<b>Concordo</b>	31,3	32,1	74,1
<b>Concordo Totalmente</b>	25,3	25,9	100,0
<b>Total</b>	97,6	100,0	
<b>Omisso</b>	2,4		
<b>Total</b>	100,0		

Na tabela 14, observa-se uma série de afirmações onde se verifica que o educador planifica atividades físicas. A partir da análise desta tabela, percebe-se que existe uma maioria dos docentes (51,8%) que concordam totalmente com a afirmação “planifico para que a criança procure soluções e explore diferentes contextos fundamentais para as suas

aprendizagens”, concordam (33,7%). Já 10,8% dos inquiridos mostram-se indecisos, 3,6% discordam e ninguém discorda totalmente desta afirmação.

No que concerne à planificação articulando o domínio da Educação Física 47% dos docentes concordam totalmente com a afirmação, o que tudo indica que estes planificam sempre, articulando o domínio da Educação Física com os outros domínios das diferentes áreas de conteúdo para uma abordagem globalizante e integradora. Já 27,7% apenas concordam, o que significa que quase sempre planificam articulando a educação física e os outros domínios, 18,1% dos educadores inquiridos estão indecisos, 4,8% não concorda e apenas 1,2% da população discorda totalmente com a afirmação, o que significa que não planifica articulando a educação física.

Já no que respeita ao número semanal de sessões de movimento dedicação a educação física serem suficientes, 30,1% não tem opinião formada, 16,9% concorda e 18,1% concordam totalmente. Contudo, há ainda 24,1% que não concorda com o número semanal das sessões de EF serem suficientes e 8,4 discordam totalmente. Dois inquiridos (2,4%) não responderam.

Relativamente ao facto de o tempo destinado a EF ser o mais indicado, 26 dos docentes (31,3%) não tem opinião formada, porém 26,5% concorda totalmente e 13,3% apenas concordam. Todavia, 12% da população inquirida discorda e 10,8% discorda totalmente. Contudo 6,0% não respondeu.

Quanto há satisfação da possibilidade de agir com independência para a prática de Educação Física, 31,3% concorda totalmente e 27,7% concorda o que significa que a maioria dos educadores estão satisfeitos com a possibilidade de pensar e agir com independência no exercício física da atividade. No entanto, 20,5% não tem opinião formada, 13,3% discordam e 4,8% discordam totalmente, o que indica que estes estão insatisfeitos com a possibilidade de pensar e agir na prática de EF. Contudo, 2,4% não responderam.

**Tabela 14 - Planificação de atividades de educação física por parte dos educadores**

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente	Não respondeu
	%	%	%	%	%	%
<b>11 – Planificação articulando a EF</b>	1,2	4,8	18,1	27,7	47,0	1,2
<b>12 – Planificação para que a criança procure soluções</b>	---	3,6	10,8	33,7	51,8	---
<b>30 – N.º semanal de sessões suficientes para a prática de EF</b>	8,4	24,1	30,1	16,9	18,1	2,4
<b>33 – Tempo destinado para a EF é o mais indicado</b>	10,8	12,0	31,3	13,3	26,5	6,0
<b>37 – Satisfação da possibilidade de agir com independência para a prática de EF</b>	4,8	13,3	20,5	27,7	31,3	2,4

No que respeita à afirmação “no nosso Jardim gostaria de introduzir equipamentos lúdicos para promover práticas de atividade lúdica, espaços de aventura ou espaços estruturados para diversas práticas físicas e pré-desportivas”, a maioria dos educadores concordaram totalmente com a afirmação (62,7%) e 20,5% concordam. Há 10,8% que não concordam nem discordam e apenas 4,8% inquiridos discordam. Apenas 1,2% não selecionou nenhuma opção alusiva a este item.

Quanto à necessidade de improvisar por falta de material nota-se alguma discordância, ou seja a parte assinalável dos inquiridos concordam totalmente (27,7%) e 28,9% nem concorda nem discorda. No entanto, 24,1% concorda e 9,6% discordam totalmente. Contudo, 3,6% dos inquiridos não selecionaram nenhum item válido.

Relativamente ao material existente estar ao encargo do JI 36,6% concorda, 25,3% concorda totalmente. Contudo, uma percentagem razoável 21,7% não tem uma opinião formada e outra percentagem pequena discorda (8,4%), ou discorda totalmente (8,4%). Todos os inquiridos selecionaram uma opção válida.

Já no que diz respeito ao facto de o material estar ao encargo do professor responsável pelas AAAF 27,7% concorda, ou 14,5% concorda totalmente. No entanto, 22,9% não tem uma opinião formada e 10,8% discorda ou 15,7% discorda totalmente. Porém, 8,4% da população não respondeu.

No que diz respeito ao facto de cada sala ter o seu próprio material, a maioria dos inquiridos discorda totalmente (51,8%), ou 14,5% discorda, o que significa que a maioria das salas pelas quais os educadores são responsáveis não tem o seu próprio material para trabalhar, existindo uma necessidade de partilha com as restantes salas do JI. Contudo, uma pequena percentagem (18,1%) não tem uma opinião formada e outra pequena percentagem (7,2%) concorda, ou concorda totalmente (6,0%). Já 2,4% dos inquiridos não responderam.

Finalmente, no que diz respeito há satisfação do material que é disponível para a orientação das sessões de movimento, 38,6% não concordam nem discordam, 14,5% concordam, ou 19,3% concorda totalmente. Ainda 12,0% discordam totalmente e 14,5% que discordam.

**Tabela 15 - Materiais que se utilizam na condução das sessões de movimento**

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente	Não respondeu
	%	%	%	%	%	%
<b>21 – Gosto em introduzir equipamentos lúdicos</b>	---	4,8	10,8	20,5	62,7	1,2
<b>22 – Necessidade de improvisar por falta de material</b>	9,6	6,0	28,9	24,1	27,7	3,6
<b>23 – Material existente ao encargo do JI</b>	8,4	8,4	21,7	36,1	25,3	---
<b>24- Material existente ao encargo do Professor das AAAF</b>	15,7	10,8	22,9	27,7	14,5	8,4
<b>25- Cada sala tem o seu próprio material</b>	51,8	14,5	18,1	7,2	6,0	2,4
<b>26 – Satisfação com o material existente</b>	12,0	14,5	38,6	14,5	19,3	1,2

No que concerne ao facto de existir articulação entre os educadores e os professores responsáveis pelas sessões de movimento das AAAF, 27,7% concorda ou 12,0% concorda totalmente com a afirmação e 22,9% não têm opinião formada. No entanto 10,8% discorda e 6% discorda totalmente. É de salientar que existe uma percentagem razoável de inquiridos que não responderam à questão (20,5%), o que indica que esta percentagem de educadores não tem técnicos de Educação Física a trabalhar no seu jardim de infância.

Já no que diz respeito ao facto de existir articulação entre os jardins e os agrupamentos dos educadores inquiridos, a maioria dos docentes não têm uma opinião formada (27,7%), 18,1% concorda e 6,0% concorda totalmente. Contudo, 25,3% dos inquiridos não responderam a esta questão, 13,3% discorda ou 9,6% discorda totalmente.

Relativamente ao número semanal de sessões das AAAF serem ou não suficientes, 27,7% está indeciso, e 22,9% discorda ou 6,0% discorda totalmente. No entanto, 13,3% concorda com ao número semanal das sessões de AAAF e 6,0% concorda totalmente. De referir que 13,3% dos educadores não responderam a este item.

Quanto à liberdade para gerir as sessões de movimento das AAAF, uma percentagem relativamente significativa (42,2%) concorda totalmente e 12,0% concorda. Porém, 24,1% está indeciso, 10,8% discorda e apenas 3,6% dos educadores discordam totalmente, ou seja não tem liberdade para gerir as sessões destinadas às AAAF. De referir que 7,2% não responderam.

Já no tempo que é destinado para as AAAF serem o mais indicado, a maioria dos inquiridos, não discordam nem concordam (34,9%), 10,8% concorda e 16,9% concorda totalmente. No entanto, 9,6% dos educadores discordam e uma outra percentagem igual discorda totalmente. Porém, uma percentagem razoavelmente significativa não selecionou nenhum dos itens (18,1%).

No que concerne ao facto do agrupamento disponibilizar transportes para as AAAF quando as atividades decorrem fora das próprias instalações é nítido as resposta dos educadores, pois a maioria discorda totalmente com a afirmação (54,2%), o que tudo indica que os agrupamentos não oferecem transportes para este tipo de atividades. Já 16,9% apenas discorda, outra percentagem de 16,9% está indeciso, 16,9% concorda e nenhum dos inquiridos concorda totalmente com esta afirmação. É de referir que 6,0% dos educadores não selecionou nenhum item válido.

**Tabela 16 - Atividades Lúdicas de Animação e Apoio à Família**

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente	Não respondeu
	%	%	%	%	%	%
<b>6 – Articulação entre os educadores e os professores das AAAF</b>	6,0	10,8	22,9	27,7	12,0	20,5
<b>7 – Articulação entre o jardim e os agrupamentos</b>	9,6	13,3	27,7	18,1	6,0	25,3
<b>31 - N.º semanais de sessões das AAAF são suficientes</b>	6,0	22,9	27,7	13,3	16,9	13,3
<b>32 – Liberdade para gerir as sessões de movimento das AAAF</b>	3,6	10,8	24,1	12,0	42,2	7,2
<b>34 – O tempo destinado para as AAAF é o mais indicado</b>	9,6	9,6	34,9	10,8	16,9	18,1
<b>36 – Agrupamento disponibiliza transportes para as AAAF quando são fora das instalações</b>	54,2	16,9	16,9	16,9	---	6,0

Como se observa na Tabela 17, os professores consideram elementos como a água, a terra, a areia, as pedras ou a relva estímulo para as atividades lúdicas das crianças, onde 72,3% concorda totalmente com a afirmação ou 20,5% concorda. No entanto, 4,8% mostra-se indeciso e apenas um inquirido discorda com a afirmação. Porém, 1,2% não selecionou nenhum item.

No que concerne ao facto de os jardins de infância terem interesse na conservação da natureza, e para isso criam jardins e hortas pedagógicas, 36,1% concorda totalmente, o que significa que estes educadores têm garantidamente hortas pedagógicas nos seus

Jardins de Infância e 27,7% concorda. Porém, 14,5% não concorda nem discorda com a afirmação, 16,9% discorda ou 4,8% discorda totalmente. Todos os inquiridos responderam a esta questão.

**Tabela 17- Importância dos elementos naturais para a atividade lúdica e organizada das crianças**

Questão	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente	Não respondeu
	%	%	%	%	%	%
<b>19 – Elementos naturais estimulam a atividade lúdica</b>	----	1,2	4,8	20,5	72,3	1,2
<b>20 – No JI existem hortas pedagógicas</b>	4,8	16,9	14,5	27,7	36,1	---

Como podemos aferir na Tabela 18, existe uma grande percentagem de educadores que concordam totalmente (48,2%) com o facto de os espaços vazios dos recreios deverem ser transformados em espaços onde as crianças possam escolher os brinquedos e brincar livremente e 30,1% concorda, o que significa que apenas 15,7% discorda ou 4,8% discorda totalmente. No entanto, 1,2% não respondeu a este item.

**Tabela 18 - Jardins de Infância operacionalizam os recreios**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<b>Discordo</b>	4,8	4,9	4,9
<b>Indeciso</b>	15,7	15,9	20,7
<b>Concordo</b>	30,1	30,5	51,2
<b>Concordo Totalmente</b>	48,2	48,8	100,0
<b>Total</b>	98,8	100,0	
<b>Omisso</b>	1,2		
<b>Total</b>	100,0		

Quanto ao facto das instalações físicas do recreio dos jardins de infância dos educadores responsáveis serem ou não satisfatórias, observa-se que 34,9% não tem uma opinião formada sobre o seu recreio e 20,5% concorda com a afirmação ou, 13,3% concorda totalmente o que indica que estes se encontram satisfeitos com o espaço recreio do seu jardim. No entanto, 14,5% discorda e 12,0% discorda totalmente. De referir que 4,8% dos inquiridos não responderam.

**Tabela 19 - Espaço recreio: Recursos humanos e materiais**

	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
<b>Discordo Totalmente</b>	12,0	12,7	12,7
<b>Discordo</b>	14,5	15,2	27,8
<b>Indeciso</b>	34,9	36,7	64,6
<b>Concordo</b>	20,5	21,5	86,1
<b>Concordo Totalmente</b>	13,3	13,9	100,0
<b>Total</b>	95,2	100,0	
<b>Omisso</b>	4,8		
<b>Total</b>	100,0		

Ao observar a Tabela 20, é possível verificar que a grande maioria dos jardins de infância (92,8%), não tem laboratórios, apenas 3,6% dos educadores afirmam que existe laboratórios e outros 3,6% não respondeu a esta questão. No que diz respeito à ludoteca, 68,7% afirmam que este não existe no espaço interior do seu jardim, porém, uma percentagem razoável (28,9%), afirmam que existe uma ludoteca no seu jardim. As salas temáticas são um outro défice nos jardins de infância, pois 89,2% não tem e apenas 7,2% afirmam que têm. Contudo, 3,6% dos inquiridos não responderam. Finalmente, 72,2% aborda que não tem ginásios, mas 27,7% dos inquiridos revelam que tem. Todos os inquiridos responderam a este item.

**Tabela 20 - Espaços interiores existentes nos jardins de infância**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Laboratório(s)</b>	92,8	3,6	3,6
<b>Ludoteca</b>	68,7	28,9	2,4
<b>Sala(s) temática(s)</b>	89,2	7,2	3,6
<b>Ginásio</b>	72,3	27,7	---

Como se pode constatar na Tabela 21, existe um equilíbrio razoável no que diz respeito ao local onde é realizado o recreio das crianças. Na rua 42,2% afirmam que não o realizam mas 49,4% afirma que realizam o recreio na rua. No entanto, 8,4% dos inquiridos não responderam. É de salientar que 43,4% dos inquiridos responderam que o recreio do seu jardim de infância é realizado no parque infantil e 44,6% indicaram que o seu recreio não é realizado no parque infantil. De referir que 12% dos inquiridos não responderam. No que diz respeito ao espaço desportivo, a maioria dos docentes responderam de forma negativa (69,9%), tendo apenas 13,3% respostas afirmativas e 16,9% da população inquirida não respondeu. Finalmente, o espaço natureza é a da preferência dos educadores, pois 59,0% responderam de forma afirmativa. Porém, 30,1% responderam que não e 10,8% não responderam.

**Tabela 21 - Realização do recreio**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Rua</b>	42,2	49,4	8,4
<b>Parque Infantil</b>	44,6	43,4	12,0
<b>Espaço Desportivo</b>	69,9	13,3	16,9
<b>Natureza</b>	30,1	59,0	10,8

Quando questionámos sobre os tipos a tipologia do recreio de cada jardim de infância, os docentes apresentam respostas muito semelhantes, onde se destaca a grande

maioria no espaço tradicional com 78,3% de respostas afirmativas e apenas 14,5% responderam de forma negativa, o que tudo indica que a maioria dos jardins tem como tipologia de recreio o espaço tradicional, dado que no espaço aventura a maioria dos educadores (54,2%) responderam que na tipologia do seu recreio não existe espaço aventura e apenas 18,1% respondeu que sim. No entanto vinte e três dos docentes (27,7%), percentagem razoável, não responderam a esta questão. Quanto ao espaço *design* 61,4% negam ter este como tipologia de recreio e apenas 12,0% responderam sim. No entanto, 26,5% não responderam a este item.

**Tabela 22 - Tipologia do recreio**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Tradicional</b>	14,5	78,3	7,2
<b>Espaço Aventura</b>	54,2	18,1	27,7
<b>Espaço Criativo</b>	55,4	16,9	27,7
<b>Espaço Design</b>	61,4	12,0	26,5

Como se observa na Tabela 23, a maioria dos educadores responderam que os materiais que estão ao dispor das crianças para as atividades de recreio são móveis (72,3%), 49,4% responderam que são semimóveis e 61,4% fixos. No entanto, 25,3% responderam que não existe materiais móveis, 33,7% semimóveis e 28,9% fixos. De referir, numa percentagem consideravelmente razoável que 16,9% da população inquirida não respondeu nem que sim nem que não ao tipo de material ser ou não semimóveis.

**Tabela 23- Tipo de materiais para as atividades de recreio**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Móveis</b>	25,3	72,3	2,4
<b>Semimóveis</b>	33,7	49,4	16,9
<b>Fixos</b>	28,9	61,4	9,6

Na tabela 24 observa-se quatro tipos de pisos diferentes existentes nos recreios dos jardins de infância. Verifica-se que o piso do recreio mais usual é misto, onde a maioria dos educadores (61,4%) responderam de forma afirmativa e apenas 19,3% dizem que o piso do seu recreio não é constituído de forma mista. No entanto, 60,2% da população inquirida indica que o seu piso é constituído por terra e 55,4% diz que este também tem uma parte de piso artificial. No entanto, 43,4% afirma que o seu piso do recreio também tem uma parte de constituição de relva. Como podemos verificar no quadro, alguns dos educadores não selecionaram opção válida nestes itens.

**Tabela 24 - Piso do recreio**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Relva</b>	32,5	43,4	24,1
<b>Terra</b>	22,9	60,2	16,9
<b>Artificial</b>	20,5	55,4	24,1
<b>Misto</b>	19,3	61,4	19,3

Na tabela 25 apresenta-se por quem é realizado a supervisão dos recreios, verificando que a grande maioria dos educadores (91,6%) afirma que este é realizado por ambos os profissionais, educadores e assistentes operacionais. Apenas 3,6% dos inquiridos responderam de forma negativa, o que indica que a supervisão é realizada ou pelo educador ou pela assistente operacional e nunca pelas ambas em simultâneo. De referir que 4,8% não respondeu a este item.

**Tabela 25- Supervisão dos recreios**

	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não respondeu</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Educadoras</b>	8,4	75,9	14,5
<b>Assistentes operacionais</b>	7,2	79,5	13,3
<b>Ambos</b>	3,6	91,6	4,8

### “Comparação de Cidades”

Numa perspetiva mais diferencial do que descritiva e após a descrição das evidências constatadas nos questionários respondidos pelos educadores de infância, de acordo com as comparações entre cidades possíveis de concretizar, a Tabela 26 possibilita verificar, através dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, que os dados não seguem uma distribuição normal a um nível de significância de 0,05, remetendo-nos assim para a utilização de técnicas não paramétricas para comparar cidades (Viseu e Ovar), no que diz respeito às variáveis abaixo indicadas.

**Tabela 26 - Testes de normalidade ("Comparação de cidades")**

Testes de Normalidade							
	Viseu - Ovar	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
<b>25 – Material suficiente para a não partilha entre salas</b>	Viseu	,221	37	,000	,849	37	,000
	Ovar	,488	11	,000	,512	11	,000
<b>30 – Horas semanais de Sessões de EF suficientes</b>	Viseu	,184	37	,003	,914	37	,007
	Ovar	,269	11	,025	,838	11	,030
<b>31 - Horas semanais de sessões de ensino das AAAF suficientes</b>	Viseu	,232	37	,000	,895	37	,002
	Ovar	,255	11	,044	,832	11	,025
<b>32 - Liberdade de gerir o tempo das sessões de movimento das AAAF</b>	Viseu	,253	37	,000	,839	37	,000
	Ovar	,442	11	,000	,623	11	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

No entanto, os testes de Mann-Whitney (Tabela 27), apropriado às comparações em questão (teste não paramétrico), permitem concluir um nível de significância de 0,05, existindo diferenças significativas entre as cidades, no que diz respeito a recursos materiais, horas semanais, tanto nas sessões de educação física como nas sessões organizadas pelos professores das AAAF.

Nos Testes de Mann Whitney, teste não paramétrico (Tabela 27), verifica-se que existem diferenças significativas entre as cidades de Viseu e Ovar, onde na questão 25 que trata do material suficiente para a não partilha entre as salas existe um grau de significância de 0,035, ou seja inferior a 0,05, tal como foi descrito anteriormente. Na questão 30 “O número semanal das sessões de movimento dedicadas à Educação Física é suficiente”, tem um grau de significância de 0,004. No entanto, a afirmação, onde existe mais grau de significância é na questão 32 onde relata a liberdade de gestão de tempo para as sessões de movimento das AAAF. Podemos ainda constatar que, neste questionário, existe uma outra questão com grau de significância (0,017), questão 30 na afirmação que trata das horas semanais de sessões de ensino das AAAF. Na tabela seguinte corrobora-se com as diferenças existentes entre as cidades.

**Tabela 27 - Testes de Mann Whitney ("Comparação de cidades")**

	<b>25 - Material suficiente para a não partilha entre salas</b>	<b>30 - Horas semanais de Sessões de EF suficientes</b>	<b>31 - Horas semanais de sessões de ensino da AAAF suficientes</b>	<b>32 - Liberdade de gerir o tempo das sessões de movimento das AAAF</b>
<b>U de Mann-Whitney</b>	510,500	410,000	308,500	370,000
<b>Wilcoxon W</b>	835,500	2063,000	1793,500	1855,000
<b>Z</b>	-2,114	-2,918	-2,383	-2,970
<b>Significância Assint. (Bilateral)</b>	,035	,004	,017	,003
a) Variável de Agrupamento: Viseu – Ovar				

Após a análise dos Postos (“Comparação das cidades”) da Tabela 28, verifica-se que Viseu responde apenas com grau de concordância significativamente mais elevado na afirmação que aborda o material ser o suficiente para a não partilha entre salas, com posto médio de 44,38.

Já nas restantes questões verifica-se que na cidade de Ovar existe um grau de concordância significativamente mais elevado, ou seja na afirmação que trata das horas semanais das sessões de EF o posto médio é de 52,42, enquanto em Viseu é de 36,19. Já na descrição, “o número semanal de sessões de movimento dedicadas ao ensino de Atividades de Animação e Apoio à Família é suficiente” tem um posto médio de 46,36, enquanto em Viseu o posto médio desta descrição é de 33,21. Finalmente na descrição, que trata da liberdade da gestão do tempo das sessões de movimento das AAAF, Ovar continua na liderança no grau de concordância significativamente mais elevado, com o posto médio de 49,91, enquanto em Viseu 34,35, o que nos leva a acreditar que os educadores da cidade de Ovar têm mais liberdade para gerir o seu tempo das sessões de movimento destinadas as AAAF do que Viseu, assim como constata-se que os educadores da cidade de Viseu tem o seu próprio material para trabalhar, não necessitando de partilhar esse recursos com outros colegas no jardim de infância, já Ovar, na maioria, não tem essa vantagem.

**Tabela 28 - Postos ("Comparação de cidades")**

	Viseu - Ovar	Posto Médio	Soma de Postos
<b>25 -Material suficiente para a não partilha entre salas</b>	<b>Viseu</b>	44,38	2485,50
	<b>Ovar</b>	33,42	835,50
	<b>Total</b>		
<b>30 -Horas semanais de Sessões de EF suficientes</b>	<b>Viseu</b>	36,19	2063,00
	<b>Ovar</b>	52,42	1258,00
	<b>Total</b>		
<b>31 - Horas semanais de sessões de ensino da AF das AAAF suficientes</b>	<b>Viseu</b>	33,21	1793,50
	<b>Ovar</b>	46,36	834,50
	<b>Total</b>		
<b>32 - Liberdade de gerir o tempo das sessões de movimento das AAAF</b>	<b>Viseu</b>	34,35	1855,00
	<b>Ovar</b>	49,91	1148,00
	<b>Total</b>		

### 3. Discussão dos dados

O presente trabalho de investigação, com base no tema “A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar”, teve como propósito perceber qual a importância dos materiais nas atividades organizadas, lúdicas e nos recreios, e se a sua prática é crucial para o desenvolvimento integral da criança na Educação Pré-escolar. Para tal, foi imprescindível realizar uma vasta revisão de literatura para compreender melhor os benefícios para a criança da prática de EF, bem como recolher a opinião de diversos autores sobre o tema e sobre o problema em questão.

Ao longo de toda a revisão da literatura é possível reconhecer o grande impacto e a importância dos recursos na prática de atividade física tem sobre o desenvolvimento integral da criança, a qual permite que esta tenha condições para a prática de atividade física.

A Educação física, nos últimos anos tem sido valorizada na EPE, de acordo com as OCEPE (2016) dado que esta passou de subdomínio da área de conteúdo de expressão e comunicação para um domínio dessa mesma área. Desta forma, este domínio “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais” (Ministério da Educação, 2016, p.6).

Após a apresentação dos resultados importa analisá-los e interpretá-los com base na fundamentação teórica apresentada, extraíndo algumas conclusões. Num primeiro ponto iremos analisar os dados de forma a conhecer a opinião dos educadores relativamente ao espaço físico do seu jardim de infância, de seguida iremos analisar uma série de questões organizadas por tabelas com diferentes afirmações que vão de encontro aos objetivos de estudo.

Desta forma, podemos constatar que quando confrontados com as instalações físicas dos jardins de infância dos estudos, os educadores mostram-se indecisos com a satisfação destes espaços não só pelo facto de as instalações serem ou não satisfatórias, mas também pela disponibilidade destas para a prática de atividade física na hora letiva. No que diz respeito aos espaços livres, não construídos no jardim de infância, os educadores concordam que as crianças têm oportunidade de brincar livremente com os elementos naturais.

Relativamente às dimensões do espaço físico que é concebido para estes orientarem as sessões de educação física, os educadores mostram-se insatisfeitos, pois a maioria encontra-se indecisa ou discordam com a afirmação, levando a que estas sessões não sejam promovidas com uma prática de qualidade para o desenvolvimento da criança.

O mesmo acontece no que concerne ao piso ser adequado para as sessões de educação física, estando uma maioria insatisfeito com este. É de salientar que este recurso também é um elemento que influencia uma boa prática de educação física, tornando-a estável, adequada e prazerosa para a criança e todos os docentes envolventes do jardim de infância. No que se refere á divisão do espaço dedicado às sessões de educação física, a maioria dos educadores inquiridos estão indecisos, o que nos leva a concluir que os educadores podem realizar as sessões de movimento noutra espaço que não seja o destinado para a prática da educação física. No entanto, ainda assim existe uma percentagem relevante que divide o espaço dedicado às sessões de educação física com outras salas.

É notório que uma maioria dos docentes concorda que o espaço influencia a aquisição de competências motoras no desenvolvimento das crianças, vindo ao encontro da fundamentação teórica. Porém cinco dos educadores afirmam que o espaço não influencia a aquisição das competências.

Os docentes inquiridos consideram que existe comunicação e/ou articulação entre os/as educadoras no jardim de infância para a implementação das práticas de educação física, bem como os educadores inquiridos revelam preocupação com a planificação da prática pedagógica ser inserida a partir da exploração de diferentes contextos fundamentais para a aquisição de aprendizagem no desenvolvimento da criança, incluindo a nível motor. Também é de salientar que a planificação dos inquiridos também articulam o domínio de educação física com outros domínios das diferentes áreas de conteúdo refutando a ideia literária que a criança deve ser vista como um todo “criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (Ministério da Educação, 2016, p.43-44).

No que concerne ao tempo disponível para as sessões de movimento a maioria dos educadores mostra-se indeciso no número de horas semanais, suficientes para a prática de educação física. No entanto, uma percentagem relevante dos educadores inquiridos revela insatisfação no período de tempo dispensado para as sessões de movimento. A população contínua indecisa relativamente ao tempo indicado para a educação física, porém na possibilidade de agir com independência os educadores encontra-se satisfeitos. Este facto acaba por ser contraditório por parte dos docentes, pois eles pensam e agem com independência no exercício da sua atividade mas, o tempo indicado para as sessões de movimento não são satisfatórios.

Considerando o recurso material indispensável, tal como é refutado na fundamentação teórica no capítulo anterior, para o sucesso da prática de educação física, os docentes muita vontade em introduzir equipamentos lúdicos para promover novas

práticas de atividade lúdica, com espaços de aventura, ou estruturados para diversificar as suas práticas físicas e pré-desportivas. No entanto, há uma necessidade de improviso para colmatar a falta de material para as sessões de educação de física. Este material está a cargo de cada jardim de infância, respetivo agrupamento e muitas vezes os professores responsáveis pelas AAAF é que disponibilizam material para as sessões de movimento. Este estudo veio ainda reforçar a necessidade de mais material para trabalhar este domínio, uma vez que a maioria inquirida tem necessidade de partilha deste material com as restantes salas, levando assim a alguma insatisfação com o material existente no jardim de infância.

De salientar, também, que alguns jardins de infância não proporcionam as AAAF, levando a que as crianças não tenham tempo dedicado às sessões de movimento com um técnico de exercício físico. Realçando o facto de ser bastante importantes as crianças terem contacto com estes professores, uma vez que eles têm uma formação específica na educação física, levando a enriquecimento cognitivo, social e saudável da criança. No que concerne aos jardins que contêm este serviço verifica-se a partir da população inquirida que à uma articulação entre os educadores e os técnicos de exercício físico, bem como entre os jardins de infância e os agrupamentos. De referir que o número semanal de sessões das AAAF os educadores inquiridos revelam irresolução no número suficiente destas, facto também verificado no tempo dedicado por parte dos educadores às sessões de movimento.

Os docentes inquiridos, afirmam também ter total liberdade, por parte do jardim de infância para gerir o tempo das sessões de movimento destinados às AAAF, o que leva ao educador a ter algum conforto e amplitude na sua planificação.

Um elevado número de educadores indica que elementos como a água, terra, areia, pedras ou relva estimulam a atividade lúdica da criança, tal como afirma Arribas (2004), afirmando que o espaço exterior deve ser recheado de diversos materiais e recursos naturais, de modo a existir uma maior exploração por parte das crianças, estimulando a sua imaginação e brincadeiras. Os inquiridos revelam também um interesse na conservação da natureza, desenvolvendo projetos relacionados com os jardins e hortas pedagógicas.

Existe uma grande relevância atribuída aos espaços vazios dos recreios para serem transformados e onde as crianças possam escolher os brinquedos e brincar livremente. Este é um fator ao qual o profissional de educação deve ter em conta para a construção do currículo de aprendizagem das crianças, dado que é nestes momentos que a criança desenvolve o seu cognitivo e aprende a lidar melhor com as circunstâncias da vida. Um outro aspeto relevante no que diz respeito ao espaço recreio é o facto de os educadores mostrarem alguma satisfação com este espaço, caracterizado na sua maioria em espaço tradicional.

Relativamente às outras tipologias de recreio, podemos constatar que tanto o espaço aventura, o espaço criativo e o espaço design, estão em minoria, o que indica que existe um défice de inovação por parte dos jardins de infância e agrupamentos envolventes. O tipo de material envolvente no recreio tradicional, é móvel ou amovível, tendo também uma percentagem relevante de semimóveis, o que cria um equilíbrio nestes tipos de materiais para as atividades de recreio. Neste sentido, a realização dos recreios dos jardins de infância do estudo é realizado, na sua esmagadora maioria, na natureza, seguido da rua e parque infantil. No entanto, importa referir que as crianças não têm acesso ao espaço desportivo, o que nos leva a acreditar que os agrupamentos devem investir mais nestes espaços ou criar condições para o jardim se deslocar até estas instalações, pois estas proporcionam momentos únicos e enriquecedores para as crianças. De referir que os recreios são compostos por pisos como piso em terra, piso artificial e piso em relva dando destaque ao piso misto. O recreio é supervisionado por ambos os profissionais (educadores e assistentes operacionais). É importante ambos estarem presentes neste espaço, pois tal como já foi referido anteriormente, este momento permite que a criança desenvolva atividades lúdico pedagógicas. É de salientar que a presença do educador é primordial, uma vez que este tem a formação mais adequada para intervir de forma imediata nos problemas identificados. Importa referir que quem trata do recreio a sua informação e formação é essencial.

Um outro aspeto que deve ser realçado é a incapacidade de cada jardim elaborar espaços interiores, como laboratórios, ludotecas, salas temáticas e ginásio. Estes são espaços cruciais para o desenvolvimento de competências relacionadas com a área de conhecimento do mundo, bem como expressão e comunicação, permitindo assim aos educadores mais e melhor a inter-relação de áreas de conteúdo.

Numa linha de raciocínio anterior, voltámos a destacar, apesar de se verificar um défice de recursos materiais para a atividade física na educação pré-escolar, os testes aplicados para comparação permitem inferir que existem diferenças significativas em algumas questões em análise entre cidades (Viseu e Ovar) no que refere a conjunto de variáveis condicionantes das suas intenções e ações.

Desta forma, Viseu tem maior oferta de material para dinamizar as sessões de movimento, levando-nos a concluir que os educadores têm uma maior panóplia de recursos materiais para elaborar as suas planificações e ações. Ovar já não tanto essa oferta de recurso, tendo que existir uma partilha entre as diferentes salas do jardim de infância.

No que concerne às horas semanais de sessões de educação física a cidade vareira apresenta uma concordância efetiva nas horas semanais suficientes para estas sessões ao mesmo tempo que Viseu não está de acordo com o período dispensado. Desta

forma, os educadores da cidade viseense revelam ter uma necessidade maior para a prática destas sessões.

Relativamente às sessões de ensino de atividade física nas AAAF, Ovar apresenta uma maioria de concordância significativa no que diz respeito às horas semanais suficientes para este efeito, enquanto Viseu não concorda com este tempo despendido para as AAAF, o que nos leva a concluir que Viseu gostaria de despende mais tempo para as sessões de movimento orientadas por um técnico de exercício físico. Outro fator que refuta esta posição é o baixo grau de concordância nesta cidade a nível da liberdade de gestão do tempo para as sessões de movimento das AAAF. Assim, Ovar revela concordância nesta afirmação, tendo maior liberdade de gestão do tempo nas sessões de movimento das AAAF.

## Conclusão

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi capaz de proporcionar um grande leque de aprendizagens e conhecimentos fulcrais para esta nova etapa da minha vida, onde podemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos e acreditamos enquanto profissionais de educação, de forma a garantir sucesso no ensino e capaz de chegarmos a todas as crianças para os tornar cidadãos formadores com capacidades e conhecimentos que façam ultrapassar as circunstâncias e dificuldades do dia-a-dia.

Durante a prática pedagógica tivemos momentos de reflexão que foram fulcrais para nós, enquanto estagiárias. Estes são momentos que nos tornam mais críticas no próprio trabalho que fizemos, capazes de construir tarefas, pensar em exequibilidade e pertinência, através da descrição de acontecimentos, contextos, tarefas desenvolvidas na prática, pensadas por nós, enquanto estagiárias

A realização deste Relatório Final de Estágio foi um culminar de todo este percurso recheado de aprendizagens, acaçados nestes dois ciclos de estudo. Permitiu-nos assim contactar com diferentes realidades o que nos levou a levantar várias questões, onde uma se destacou mais e acabou por ser, hoje, o título deste relatório final que trata das influências dos recursos materiais para a prática das atividades motoras nas crianças em idade pré-escolar.

Partimos para a realização deste estudo cientes que existe falta de recursos materiais para a prática da educação física e que, muitas vezes o educador não trabalha esse domínio, por falta dos mesmos. Temos a consciência que esta prática é muito importante para o crescimento e desenvolvimento cognitivo da criança de modo a proporcionar experiências e oportunidades desafiadoras. A criança tem em si a grande necessidade de se movimentar e com qualidade desse comportamento, o processo cognitivo é estimulado, originando uma boa capacidade motora.

No decorrer do nosso estudo, recolhemos várias informações que nos levam a ter a certeza que a educação física é um domínio transversal a todas as áreas de conteúdo, pois a nível de formação pessoal e social permite-nos desenvolver a sua independência e autonomia, constituindo um momento de promoção de estilos de vida saudável, ao promover um estilo de vida saudável, bem como a prática regular de exercício físico e contacto com a natureza. Com a área do conhecimento do mundo e com outros domínios da área de expressão e comunicação está intimamente relacionado com a educação artística, nomeadamente a dança e a música, favorecendo a vivência de momentos de movimento criativo utilizando diversas formas de comunicação. Este domínio ainda tem ligação com a

linguagem oral, a partir da identificação e designação das diferentes partes do corpo, bem como a matemática, quando a criança desenvolve noções de orientação e representação do seu corpo do espaço.

Nesta perspectiva, importa refutar que os diferentes espaços para brincar no jardim de infância são elementos muito importantes para a construção pedagógica e, como podemos confirmar, os jardins não têm esses espaços, nem atendem a critérios de qualidade e variedade baseados na funcionalidade ou durabilidade do material, pois este, muitas vezes tem de ser partilhado entre salas. Uma das funções do educador é definir prioridades na aquisição do material de acordo com as necessidades do grupo de crianças e projeto curricular de grupo. Deste modo, a introdução de novos espaços e materiais que sejam desafiantes, são fundamentais para a progressão do desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

Outro espaço educativo, igualmente ou tão mais importante pelas suas potencialidades de oferta é o espaço exterior, o recreio que é merecedor da mesma atenção, por parte do educador. É um local privilegiado para atividades do foro espontâneo da criança que ao brincar possibilita desenvolver várias formas de interação e estimulação social e de contacto e exploração de materiais naturais. É ainda um espaço onde a criança tem oportunidade de desenvolver a atividade física, num meio ambiente natural. Os educadores como mediadores, por inerência devem refletir sobre as suas potencialidades, nomeadamente na introdução de materiais, bem como apelar à criatividade e imaginação das crianças.

Relativamente à atividade motora, é necessário que haja uma constante evolução na prática de atividade física, de forma a garantir a motivação e o interesse por parte das crianças. Ou seja, os educadores têm de ser capazes de planificar, organizar atividades e colocá-las em prática, de forma a introduzir o domínio da educação física na formação das crianças, muito mais para além daquela atividade ao qual estas estão habituadas a praticar. Porém, este não é um problema só dos recursos humanos mas também a falta de recursos materiais e recursos espaciais, adequados para a estas práticas, uma vez nas OCEPE passaram a valorizar mais este domínio.

De um modo geral, para que o domínio da educação física seja valorizado na educação pré-escolar, é importante que os educadores tenham acesso a recursos de qualidade de modo a proporcionar À criança momentos ricos em aprendizagem. Para que exista estes progressos, é necessário haver trabalho cooperativo entre o educador e os técnicos de exercício físico das AAAF, com o objetivo de se completarem um ao outro, melhorando as aprendizagens das crianças e para que não se continue a pensar que as AAAF substituem o domínio da educação física.

Concluindo, o presente relatório final de estágio permite concluir todo o trabalho e esforço que lhe foi dedicado e que de certa forma, contribuíram para o meu crescimento e qualidade enquanto profissional de educação. Sei que a educação não faz “milagres”, mas nós, formadores, somos a chave para a transformação. “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (Freire, 1991, p. 126).

## Bibliografia

- Aires, A. (2015). *Manual de educação de infância. O mundo de palmo e meio*. Lisboa: FEC.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas de métodos de investigação em ciências sociais*. (2ª edição) Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Alves, R. (1995). *Histórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética
- Anderson, L. et al. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet* (358).
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª ed. São Paulo: Artmed.
- Azevedo, E., Silva, A., Lima, C., Brito, T., Pereira, B., Fernandes N., & Coquet, E. (2010). *Caraterização dos recursos dos recreios escolares*. Revista Digital – Buenos Aires, 146.
- Barbosa, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, A.; Valle M.; Barreto F. (2009). *Manual de Projeto: Arquitetura Paisagística*. Lisboa, Parque Escolar.
- Barros, R., Silver, E., & Stein, R. (2009). School recess and group classroom Behavior. *Pediatrics*, 123 (2), 431- 436.
- Bassedas, E. (1999- 2005). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa, Gradiva.
- Bento, J. (2006). Corpo e desporto: Reflexões em torno desta relação. In: W. W. Moreira (Ed.) *Século XXI: A era do corpo ativo*. Campinas, SP: Papyrus, 155-182.
- Bento, J. (2007). Do "Homo Sportivus": relações entre natureza, cultura e técnica. S. Paulo: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.21 n.4 out./dez. 11-35.
- Bento, J. (2012). Acerca do corpo: um ensaio com incidência na política autárquica. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coords.) *Desporto e Municípios. Políticas, práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 23-37.

- Berenson, G., Srinivasan, S., Bao, W., Newman, W., Tracy, R., Wattigney, X. (1998). Association between multiple cardiovascular risk factors and atherosclerosis in children and young adults. *The Bogalusa Heart Study*, 23.
- Biddle, S., Gorely, T., & Stensel, D. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behavior in children and adolescents. *Journal of Sport Sciences*, 22.
- Biddle, S., Sallis, J. & Cavill, N. (1998) Young and Active? Young People and Health-Enhancing Physical Activity—Evidence and Implications. Health Education Authority, London.
- Blair, G. (1989). Nutrition in Clinical Practice: Official Publicacion of the American Society for Parental and Eternal Nutrition. *Journal Article, Case Reports*, 4.
- Blatchford, P. (1993). *Playtime in the primary school – Problems and improvements*, New York: Routledge.
- Blatchord, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic difference, and changes over time after entry to junior school. *Br.J Dev Psychol*, 21, 481-505.
- Bowers, L & Gabbard, C. (2000). Risk factor two: age-apropriate design of safe playgrounds. *JOPERD*, 71,.(3), p.23-25.
- Bowers, L., & Gabbard, C. (2000). *Risk Factor Two: Age-Apropriate Design of Safe*
- Brandes, D. & Phillips, H. (2006). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Brenelli, R. (1996). *O Jogo como Espaço para Pensar. A Construção de Noções Lógicas e Aritméticas*. Campinas, SP: Papyrus.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J., et al (1976). *Play: its role in development evolution*. New York: Penguin Books.
- Buraka-Radujkovic, G. & Zdravkovic, D. (2009). Physical activity as an important determinant in developing childhood obesity. *Med Pregl* (62).
- Burgos, M. (2006). Promoção da saúde, educação e desenvolvimento da criança e do adolescente: a cultura lúdico-desportiva, estilo de vida ativa e prevenção de fatores de risco as doenças cardiovasculares. In: *Saúde no espaço escolar: ações integradas da Educação Física, Nutrição, Enfermagem e Odontologia para crianças e adolescentes*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 23-34.

- Burgos, M. et al. (2002). Lazer e estilo de vida. Santa Cruz do Sul: Edunisc,2002.
- Burgos, M., et al. (2009). Estilo de vida: lazer e atividades lúdico-desportivas de escolares de Santa Cruz do Sul. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (23).
- Burgos, M.; Biguelini, G. & Machado, D. (2002). Jogo e lazer enquanto dimensões do estilo de vida: um estudo com crianças e adolescentes do projeto cestinha - UNISC. In.: burgos, M. e Pinto, L. (Org.) *Lazer e estilo de vida*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002, p. 65-93.
- Cabral, A. (1990). *Teoria do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal.
- Campbell, S., Frost, J. (1985). *The effects of Playgroun Type on the Cognitive and Social Play Behviors of Grade two Children*. In: Frost, J., Sunderlin, S. (Eds.), *When Children Play*.Wheaton, MD:ACEI.
- Cardona, M. J. (2008). *Aprender e ensinar no Jardim de infância e na escola* ed. 1, 1 vol., ISBN: 978-972-762-317-4. chamusca: Cosmos.
- Carneiro, C. (2012). *A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Madeira, Portugal. Recuperado em <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/36>
- Cazorla, G. (1994). Fisiologia aplicada à actividade física. In Thill, E. Thomas, R. e Caja, J. (1994a). *Manual do educador desportivo. Ciências humanas aplicadas ao desporto*. Coleção desporto. 1º Volume. Lisboa: Editora Dinalivro.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântico Editora.
- Condessa, I. & Matias, H. (2011). A educação física no 1.º CEB. Um estudo de caso. In Pereira, B. & Carvalho (Org.). *CD-ROM de Atas VII Seminário Internacional da Educação Física, Lazer e Saúde*. Universidade do Minho, Braga.
- Condessa, I. (2006). Os Ambientes facilitadores de aprendizagem na educação física infantil. *Cinergis. Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul*, 7, nº 2, 9-28.
- Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a Brincar: da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores

- Condessa, I., Rego, I. e Caldeira, S. (2003). *A Indisciplina Nas Aulas De Educação Física*. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores – Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Cordazzo, S. & Vieira M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 92-104.
- Cordeiro, R. (2010). A Antinomia da Faculdade de Julgar Teleológica. In *Analytica*, 14.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do Espaço de Jogo Infantil*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- Correia, A. (2009). *A Pedagogia em Movimento. Expressões Artísticas para uma acção educativa inovadora*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira,
- Cortella, M. (2004). *Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos*. ed. São Paulo: Cortez.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: casa do Editor.
- Dallabona, S.& Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1.
- Decreto Lei 240/2001 de 30 de agosto. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário
- Decreto Lei 5/1997 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 119/2009, 19 de maio, I Série.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, Série I-A.
- Decreto-Lei n.º 379/97, 27 de dezembro, Série I-A.
- Despacho-Conjunto n.º 268/97, 25 de agosto.
- Despacho-Conjunto nº 258/97, de 21 de agosto, II Série.
- Diário do Governo n.º 141/1963, de 17 de junho, I Série.
- Dionísio, M<sup>a</sup> L., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. *Gulbenkien: Casa da Leitura*, (Nº2), pp. 597-622. Florianópolis.

Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Recuperado em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2596/1/CarlaCarneiro.pdf>

- Dumazedier; J. (2001). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Loyola.
- Duncan, T. (2002). *IMC: Using Advertising and Promotion to Build Brands*, New York: McGraw-Hill.
- Eira, P. & Azevedo, A. (2015). A escola na formação para o lazer. *Journal of Sport Pedagogy and Research*. Edição Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, volume 1, n.º 8 (74-81).
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Elias; N.; Dunning, E. (1992). *A busca da Excitação*. Lisboa: Diefel.
- Epstein, L., Smith, J., Vara, L. & Rodefer, J. (1991). Behavioral economic analysis of activity choice in obese children. *Health Psychology*, 10.
- Fairweather, P. (1999). State of environmental indications of “River Health”: exploring the metaphor. *Freshwater Biology*, 41.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. *Escola Moderna*, 3.
- Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (3ª edição actualizada, 2007).
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3.ª ed. Loures, Lusociência.
- Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa, Lusodidacta.

- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora
- Freixo, M.J.V (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedman, R. (2001). The effects of promotion and prevention cues on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81
- Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.
- Garcia, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gidding, S. (1995). Effects of secular trends in obesity on coronary risk in children: The bogalusa Heart Study. *The Journal of Adolocence* (14).
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo, Atlas.
- Gonçalves, A. (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais.
- Guedes, G. (1997). *O Jogo, o Brinquedo e o Desenvolvimento da Criança*. In Actas do IV Encontro de Cultura Tradicional da Beira. Avis Viseu.
- Guedes, G. (1997). *O Jogo, o Brinquedo e o Desenvolvimento da Criança*. In Actas do IV Encontro de Cultura Tradicional da Beira. Avis Viseu.
- Hermàn, V., Cervantes, C. (2005). *Utilización de Los Recreos como Espacios Educativos*. Acedido em <http://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (4ª Edição).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens: O jogo como elemento cultural*. São Paulo: Perspectiva.
- Huizinga, J. (1951). *Domo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa, Edições 70.

- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Jambor, T. (1990). *Playground needs of children, and safety: and issue in conflict*. International Association for the Child's Right to Play (IPA) World Conference
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA.
- Jarrett, O. (2003). Recess in Elementary School: What Does the Research Say? ERIC Digest. [www.ericdigests.org/2003-2/recess.html](http://www.ericdigests.org/2003-2/recess.html)
- Katz, L., et al. (1998). Genetic and morphological analyses reveal a critical interaction between the c-termini of two snare proteins and a parallel four helical arrangement for the exocytic snare complex. *Embo J*, 17.
- Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação
- Kelly, D. (2000). Using vision to improve organisational communication. *Leadership & Organization Development Journal*, 21.
- Kerestes, N. et al., (2008). Social influences in sports activity among adolescents. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health* (128).
- Kishimoto, T. (1994;2011). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Edição Pioneira.
- Lakatos, E.M.; Marconi, M. A. (2001). Fundamentos de metodologia científica. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Atlas.
- Leitão, M. (2006). *Jogos e Atividades Lúdicas nas Aulas de Educação Física: Contribuições para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, Brazil. Recuperado em [http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=51](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=51)
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares. Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Asa.
- Lever, J. (1978). *Sex differences in the complexity of children's play and games*. *American Sociological Review* 43
- Libâneo, J. C. (2011) *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

- Lopes, L., et al (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos 6 aos 12 anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (20).
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, et al. (2012). *A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 65-79). Braga: CIEC,IE,UM.
- Lopes, M. (2008). Os Perfis Profissionais da Animação Sociocultural em Portugal. In Ventosa, V. *Los Agentes de la Animación Sociocultural: el Papel de las Instituciones, de la Comunidad y de los Profissionais*. Madrid: Editorial CCS.
- Maluf, A. (2009). *Atividades Lúdicas para Educação Infantil: Conceitos, orientações e práticas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Manes, S. (2003). *83 Jogos Psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Editora Paulus.
- Marcelino, N. (2004). *Lazer e Educação*. São Paulo: Papirpus.
- Marcelino, N. C. (1989). *Pedagogia da Animação*. São Paulo: Papirus.
- Marques, A. (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança: Estudo da Variação de Recreios Escolares e os Comportamentos Anti-Sociais em Crianças do 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A.; Neto, C.; Angulo, J. & Pereira, B. (2001). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria, mas também de conflito e medo*. In: A. Estrela, J.
- Marques, M. & Krug, H. (2009). Os problemas sentidos no decurso da carreira de professores de Educação Física Escolar e a relação com os momentos de ruptura profissional. In: *Simpósio Nacional de Educação Física, XXIX*. Pelotas.
- Marques, V. (2010). *Processos de Subjetivação e Precarização Simbólica*. Interfaces. Rio de Janeiro: UFRRJ.
- Marshall, J. (2002). *The role of eddy transfer in setting the stratification and transfer in setting the stratification and transport of a Circumpolar Current*. *J. Phys. Oceanogr.*
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência- Atividades dos 3 aos 6 anos*: Ministério da Educação.

- Mégrier, D. (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola*. Lisboa: Editora Papa-Letras.
- Meier, M. et al. (2007). The effects of leisure based screen time. *American Journal of Health Education*, 38 (3).
- Ministério da Educação. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Brasil: Papirus Editora.
- Mota, J. (1997). *A actividade física no lazer – Reflexões sobre a sua prática*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Mota, J., et al. (2005). Physbetween ical activity and School recess time: differences between the physical activity. *Journal of Sports Sciences* (23).
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto: Artmed.
- Nave, M. (2010). *A criança, o meio e o perfil psicomotor*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto alegre: Propil.
- Neto, C. (1985). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar - perspectivas de estudo*. Ludens. Lisboa: FMH.
- Neto, C. (1992). The present and future perspectives of play and playgrounds in Portugal. *Luddens*, 3, 83-89.
- Neto, C. (1999). Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T. Ustra, M. (1999). *Perspetivas para o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria: Edies SIEC.
- Neto, C. (2000). *Jogo na Actividade Física e Autonomia de Mobilidade no*
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Neto, C., & Marques, A. (2004). A Mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A Importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos Cruzados* (pp.1-27). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Neves, R. (2002). Educação física nas escolas do 1.º ciclo de Lisboa - oportunidade de negócio ou baldio pedagógico? *A página da educação*, 118: 34.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Edições ASA.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimo Crianças – abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus Editorial
- Oliveira, I. & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira, R. (2006). *Planeamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. Ed. São Paulo: Atlas
- Oliver, G. G. (2003). *Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer*. In: Marcellino, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Ed. Unijui.
- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. London: Oxford University Press.
- Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky. A relevância do social*. Summus Editorial.
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman R. D. (2001). *O mundo da criança*. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill.
- Pereira, B. & Neto, C. (1994). *O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas*. Ludens.
- Pereira, B. O., & Carvalho G. S. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer: Modelos de Análise e Intervenção*. Porto: LIDEL.
- Pereira, B. O., Silva, A. N. & Carvalho, G. S. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. Braga.

- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). Os espaços do recreio e a Prevenção do " Bullying" na Escola. In. C. Neto (Ed.). O jogo e o Desenvolvimento da Criança. Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, B.; et al. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE, Lisboa.
- Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e Interações nos Recreios do 1º Ciclo: Diferenças Géneros e Idades. in B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira. (pp. 61- 71). Braga: CIEC, IE, UM
- Piaget, J. (1967) A psicologia da inteligência. Editora Fundo de Cultura S/A. Lisboa.
- Piaget, J. (1969). Tratado de Psicologia Experimental: Linguagem, comunicação e decisão. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1978). Réussir et Comprendre. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1979). Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Piaget, J. (1986). O possível e o necessário. Evolução dos necessários na criança. Porto Alegre: Artes médicas.
- Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas In P. Palhares (Ed), Elementos da Matemática para professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel
- Pinto, M. (1995). A televisão no quotidiano das crianças. Dissertação de Doutoramento em Comunicação Social apresentada à Universidade do Minho, no Instituto de Ciências Sociais, Braga.
- Queirós, P., Brandão, S., Silva, P. et. al (2012). Currículo Oculto e Género – Suas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Raitakari, O., Taimela, K., Porkka, V. (1997). Associations between physical activity and risk factors for coronary heart disease: The Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *Med. Sci. Sports Exerc*, 29.

- Ramos, M. (2002). Social support and health among seniors. *Sociologias*, 7.
- Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health American School Health Association*, 80 (11), 517-519.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular* (1ª ed.). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves
- Sallis, J. & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioural medicine*. Sage Publications, London.
- Santos, M., Matos, M., & Mota, J. (2005) Seasonal Variation in Portuguese adolescents organized and nonorganized physical activities. *Pediatr Exerc Set*, 17, 390-398
- Santos, S. & Cruz, D. (1999). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, S. & Cruz, D. (2002). O lúdico na formação do educador. In: Santos, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*.
- Santos, S. (2010). *Brinquedo e Infância. Um guia para Pais e Educadores em creche*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, S. (2011). *O lúdico na formação do educador*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Santos, S. (2014). *O brincar na escola. Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. 3ª ed. Petrópolis,RJ: Editora Vozes.
- Santozs, S. (2007). *O Lúdico na Formação do Educador*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Sardinha, L. (2010). *Formação Pessoa. Programa Pessoa: Conceito, implementação e resultados dos dois primeiros anos de intervenção*. Lisboa: Laboratório de Exercício e Saúde. FMH. Universidade Técnica de Lisboa.
- Schultz, K. (1998). *On the elimination of recess*. Editorial Projects in Education, Bethesda.
- Seabra, J. M. (2007). *Criatividade*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, P. (2007). *Jogar e Aprender: contribuições psicológicas ao método lúdico pedagógico*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

- Slukin, A. (1981). *The folkstories of children*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tessaro, J. e Jordão, A. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Recolhido de [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).
- Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School*. Grounds. Godalming: World Wide Fund For Nature.
- Trindade, E. & Cosme, A. (2010): *Educar e Aprender na Escola. Questões, Desafios e Respostas Pedagógicas*. V. N. de Gaia, LabGraf.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social - questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Twisk, J. (2001). *Physical Activity Guidelines for Children and Adolescents: A Critical Review*. *Sports Medicine*, 31.
- Valente, J. (2005). O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: Almeida, M. & Moran, J. (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Vasques, C. et al. (2010). Efeito de um programa de intervenção de actividade física em crianças com excesso de peso. Um estudo em crianças do Nordeste de Portugal. In: Lopes, V., Coelho, E. & Monteiro, M. (Coord.), *Promoção da Saúde e Actividade Física: Contributos para o Desenvolvimento Humano*, Vila Real: Universidade de Trás-dos Montes e Alto Douro. Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª edição). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

- Wadsworth, B. (1984) *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. São Paulo, Pioneira.
- Wallon, H. (1981). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- Wenetz, I., Stigger, M. & Meyer, D. (2005). *As relações de gênero no Espaço Cultural do recreio*.
- Willenberg, L.; Ashbolt, R.; Holland, D.; Gibbs, L.; MacDougall, C., & Garrard, J. (2010). Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *J. Science Med. Sport*, 13 (2), 210-216.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Genebra: World Health Organization. Obtido em [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9\\_789241599979\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9_789241599979_eng.pdf)
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## Anexos

### Anexo A – Questionário



#### QUESTIONÁRIO

**A influência dos recursos para as atividades organizadas de Educação Física e as atividades de auto-organização dos recreios das crianças - Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar**

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, orientado pelo Prof. Doutor Paulo Eira e coorientado pelo Prof. Doutor António Azevedo.

Pretendemos, assim, saber a sua opinião sobre a influência dos recursos na qualidade do ensino/aprendizagem das diversas atividades físicas e desportivas, nos contextos curricular e de enriquecimento curricular.

O questionário é anónimo e todas as informações serão confidenciais. Neste sentido, a sua colaboração é imprescindível, pelo que agradecemos desde já a sua participação e toda a sinceridade nas respostas.

**(Dados a preencher pelo investigador)**

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

Questionário n.º \_\_\_\_\_

## 1.ª PARTE - IDENTIFICAÇÃO

---

---

**Leia as instruções com atenção, antes de continuar.**

As informações que se seguem são necessárias à análise dos dados obtidos, permitindo igualmente comparar diferentes indicadores. De entre os tópicos apresentados, selecione o item correspondente ao seu envolvimento organizacional.

Relembramos que as respostas são absolutamente confidenciais, o que significa que apenas os responsáveis pelo projeto de investigação terão acesso às mesmas.

---

**1. Idade (em anos):** \_\_\_\_\_

**2. Sexo:**

Masculino

Feminino

**3. Habilitações literárias:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

**4. Formação Específica de Base:**

Educador de Infância e Professor 1.º CEB

Educador de Infância

Educador de Infância e Técnico de Exercício Físico (TEF)

Outra (qual)  \_\_\_\_\_

**5. Experiência profissional (em anos):** \_\_\_\_\_

**6. Função exercida atualmente:**

Educador de Infância e Professor 1.º CEB

Educador de Infância

Educador de Infância e Técnico de Exercício Físico (TEF)

Outra (qual)  \_\_\_\_\_

**7. Tipo de vínculo:**

Contrato sem termo

Contrato a termo

A recibo verde

---

**2.ª PARTE - ENQUADRAMENTO**

---

**Leia as instruções com atenção, antes de continuar.**

Nas páginas seguintes, encontra diversas descrições que podem ser próprias (características) da sua organização escolar. Em relação a cada uma, deverá indicar o grau em que a mesma se aplica à sua organização assinalando, com um **X**, o quadrado que se encontra sob o grau de concordância apropriado.

Da questão 1 à 39 - as suas repostas indicam o grau em que tal explicação é **APROPRIADA** para descrever a sua organização, desde 1 (Discordo Totalmente) até 5 (Concordo Totalmente), em Escala de *Likert*.

<b>No meu Jardim de Infância</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Estou satisfeito com o espaço físico (dimensões) que me é concedido para orientar as sessões de Educação Física.					
2. A Escola permite a realização de sessões de Educação Física em pisos adequados a essa prática.					
3. Divido o espaço dedicado às sessões de Educação Física com as crianças das outras salas.					
4. O espaço adequado para a realização das sessões de Educação Física influencia a aquisição de competências das crianças.					
5. Existe comunicação/articulação entre os/as Educadoras no Jardim de Infância para a implementação das práticas de Educação Física.					

6. Existe comunicação/articulação entre os/as Educadoras de Infância e os Técnicos de Exercício Físico (TEF), a existir.					
7. Existe comunicação/articulação entre os TEF's a trabalhar no mesmo Jardim de Infância, Escola e/ou Agrupamento.					
8. Os recursos humanos (ex: assistentes operacionais,...) que desempenham funções e auxiliam nas sessões de Educação Física são suficientes.					
9. O projeto pedagógico no Jardim de Infância é partilhado pela equipa de Educadores de Infância.					
10. O projeto pedagógico do Jardim de Infância é partilhado pela equipa de Educadores de Infância com a colaboração dos TEF's.					
11. Planifico, articulando sempre o domínio da Educação Física com os outros domínios das diferentes áreas de conteúdo para uma abordagem globalizante e integradora.					
12. Planifico para que a criança procure soluções e explore diferentes contextos fundamentais para as suas aprendizagens.					
13. O Jardim de Infância onde trabalho tem apoios externos suficientes.					
14. Com mais apoio financeiro seria capaz de realizar um melhor trabalho.					
15. As instalações físicas (ex: salas, espaços comuns, e interiores) do meu Jardim de Infância são satisfatórias.					
16. As instalações físicas de recreio do meu Jardim de Infância são satisfatórias.					
17. O meu Jardim de Infância tem espaços livres (não construídos) para que a criança tenha oportunidade de brincar livremente com os elementos naturais.					
18. Os espaços vazios dos recreios devem ser transformados em espaços onde as crianças possam escolher os brinquedos e brincar livremente.					
19. Elementos como a água, a terra, a areia, as pedras ou a relva podem estimular a atividade lúdica das crianças.					
20. No nosso Jardim de Infância temos interesse pela conservação da natureza, por isso, criamos jardins e hortas pedagógicas.					
21. No nosso Jardim gostaria de introduzir equipamentos lúdicos para promover práticas de atividade lúdica, espaços de aventura ou espaços estruturados para diversas práticas físicas e pré-desportivas.					
22. Já necessitei de improvisar por falta de material necessário para as sessões de Educação Física.					
23. O material existente para a condução das sessões de movimento (Educação Física) está ao encargo do Jardim de Infância.					
24. O material existente à condução das atividades físicas e desportivas está ao encargo do próprio Professor das atividades de enriquecimento curricular.					
25. Cada sala tem o seu próprio material para trabalhar, não existindo a necessidade de partilha com as restantes salas.					
26. Estou satisfeito com o material de que disponho para orientar as sessões de movimento.					
27. As instalações estão sempre disponíveis para a realização das atividades de Educação Física.					
28. O horário destinado para a Educação Física é o mais indicado para a minha sala.					
29. O horário destinado para as Atividades Físicas e Desportivas (Atividades de Animação e Apoio a Família) é o mais indicado para a minha sala.					
30. O número semanal de sessões de movimento dedicadas à Educação Física é suficiente.					
31. O número semanal de sessões de movimento dedicadas ao ensino da					

Atividade Física e Desportiva (AAAF) é suficiente.					
32. Tenho liberdade, por parte do Jardim de Infância, para gerir o meu tempo da sessão de movimento destinado às Atividades Físicas e Desportivas (AAAF).					
33. O tempo destinado à Educação Física é o mais indicado para a minha sala.					
34. O tempo destinado às Atividades Físicas e Desportivas (AAAF) é o mais indicado para a minha sala.					
35. Existem vestiários e balneários para as crianças utilizarem após as sessões de Educação Física.					
36. O Agrupamento ou o Jardim de Infância disponibilizam transportes para as crianças para participarem nas Atividades de Enriquecimento Curricular quando estas decorrem fora das nossas instalações.					
37. Estou satisfeito com a possibilidade de pensar e agir com independência no exercício da minha atividade.					
38. O apoio/envolvimento da direção do Jardim de Infância para a minha formação é satisfatório.					
39. O apoio/envolvimento do Agrupamento do para a minha formação é satisfatório.					

Na sua instituição trabalham Técnicos de Exercício Físico (TEF), no âmbito das atividades de Enriquecimento Curricular? \_\_\_\_\_.

**Se NÃO existem, não responda às questões 6 e 7.**

No quadro seguinte, encontra diversas descrições que podem ser próprias (características) da sua organização escolar. Em relação a cada uma, deverá indicar **SIM** ou **NÃO** (com um **X**) mediante aquela ou aquelas que existem no seu Jardim de Infância.

40. No meu Jardim de Infância existem estes espaços interiores:	Laboratório(s)		Ludoteca		Sala(s) temática(s)		Ginásio	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
41. O recreio do meu Jardim de Infância é realizado:	Na Rua		No Parque Infantil		No Espaço Desportivo		Na Natureza	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
42. A tipologia do recreio do meu Jardim é:	Tradicional		Espaço Aventura		Espaço Criativo		Espaço <i>Design</i>	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
43. As crianças do meu Jardim de Infância têm ao seu dispor materiais, para as atividades de recreio:	Móveis		Semimóveis		Fixos		-	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO		
44. O piso do recreio do meu Jardim de Infância é constituído por:	Relva		Terra		Artificial		Misto	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
45. A supervisão dos recreios é feita pelas/os:	Educadoras		Assistentes Operacionais		Ambos		-	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO		

Muito Obrigado pela colaboração

## **Anexo B – Declaração**

### **DECLARAÇÃO**

Para os devidos efeitos se declara que **Patrícia Alexandra Carvalho Silva**, portador do cartão do cidadão n.º 14154494 5ZZ5 frequenta o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, no qual se encontra inscrito como aluno n.º 10404. O referido aluno, no âmbito do plano de atividades da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II, e tendo em vista a realização do Relatório Final de Estágio, encontra-se a desenvolver um estudo sobre “A influência dos recursos para as atividades organizadas de Educação Física e as atividades de auto-organização dos recreios das crianças – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar”, orientado por mim.

Mais se declara que o orientador concorda com a metodologia proposta pelo mestrando para atingir os objetivos estabelecidos para o estudo e que os instrumentos a utilizar foram aprovados.

Viseu, 25 de maio de 2017

O orientador

---

Professor Doutor Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira  
(Professor Adjunto)

## Anexo C - Declaração dos educadores

### DECLARAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, Educador(a) de Infância, com BI/Cartão de cidadão n.º \_\_\_\_\_, declaro para os devidos efeitos que tomei conhecimento do conteúdo do questionário referente ao trabalho de investigação com o título “Influência dos recursos nas atividades organizadas de Educação Física e as atividades de auto-organização dos recreios das crianças – Estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar”, aplicado pela mestrandia Patrícia Carvalho Silva, a frequentar o mestrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Mais declaro que preenchi o referido questionário de livre vontade.

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O educador(a):

\_\_\_\_\_

## Anexo D - Pedido de autorização aos agrupamentos

Exma. Senhora Diretora xxxxxxxx

Assunto: Pedido de autorização para preenchimento de questionários

Patrícia Alexandra Carvalho Silva, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da influência dos recursos nas atividades organizadas de Educação Física e as atividades de auto-organização dos recreios das crianças, na Educação Pré-Escolar, orientado pelo professor doutor Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex<sup>a</sup>., autorização o preenchimento de questionários aos Educadores de Infância, dos vários jardins pertencentes ao Agrupamento que V. Ex<sup>a</sup>. dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 12 de junho de 2017 (questionário n.º 0604900001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex<sup>a</sup>. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: xxxxxxxx e o número de telemóvel xxxxxxxx.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 12 de junho de 2017

---

Patrícia Alexandra Carvalho Silva