



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Os estilos de vida ativos na infância e a exploração das
potencialidades pedagógicas do espaço exterior**

Ana Cristina Coelho Pinheiro

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**Os estilos de vida ativos na infância e a exploração das
potencialidades pedagógicas do espaço exterior**

Ana Cristina Coelho Pinheiro

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)
Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Arguente)

“O corpo em movimento e a brincar é o arquiteto do cérebro. Mentas equilibradas e ativas implicam corpos ativos, mediação por emoções e afetos”.

Carlos Neto (2020)

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o final de uma etapa importante na minha vida, foi um percurso repleto de um misto de emoções que hoje se transformaram num sentimento de dever cumprido. Por isso, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento, a todas as pessoas que contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar, expresso um agradecimento muito especial aos meus pais, que estiveram sempre presentes, do início ao fim desta etapa, por todas as palavras de apoio e conforto que me transmitiram, pela força de vontade e determinação em superar todos os obstáculos deste caminho árduo até aqui. Sem vocês, este sonho não seria possível!

Em segundo lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Clarinda Pomar por todas as ideias, sugestões, críticas construtivas, opiniões e por toda a disponibilidade, apoio e motivação que contribuiu, de forma positiva, para a realização da PES e do presente relatório.

Não poderia deixar de agradecer às professoras Ana Artur e Assunção Folque, orientadoras dos diferentes estágios em Creche e Jardim de Infância e a todos os profissionais com os quais me cruzei durante este meu percurso, por todas as partilhas, aprendizagens, saberes e disponibilidade que contribuíram, sem dúvida, para o meu progresso ao nível pessoal e profissional.

Ao meu grupo de amigos/as, agradeço-lhes de coração pelo laço de amizade e cumplicidade, o apoio incondicional e a força que me transmitiram todos os dias para acreditar nas minhas capacidades nesta fase final. Esta caminhada ficou mais fácil e mais bonita com a vossa presença.

Às minhas colegas e hoje amigas, que sempre me acompanharam desde o início desta caminhada, à Mafalda, à Sofia, à Daniela, à Filipa e à Cláudia agradeço-vos por todos os nossos momentos de companheirismo, partilha de saberes, e acima de tudo a amizade que construímos juntas em prol do mesmo sonho. Com muito esforço, determinação, motivação e com o vosso apoio tudo é possível, são as minhas “Resistentes” preferidas!

A todos, mais uma vez o meu eterno obrigada por todo o apoio e presença nesta fase tão importante da minha vida, sem os quais não teria sido possível realizar este caminho de igual forma e tornar possível a concretização deste sonho!

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar- Os estilos de vida ativos na infância e a exploração das potencialidades pedagógicas do espaço exterior

Resumo

O presente relatório da investigação-ação desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Pré-Escolar, tem como objetivo geral compreender e explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância, através da valorização do espaço exterior como espaço educativo.

A fundamentação teórica centra-se na importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança, assim como da atividade física e da atividade lúdica, em contacto com o espaço exterior nas rotinas de vida da criança e no papel do educador na promoção de estilos de vida ativos na infância.

A metodologia de Investigação-ação permitiu dar resposta aos objetivos definidos, atendendo aos vários instrumentos de recolha de dados: observação participante, notas de campo, registo audiovisual, planificações, reflexões, questionário dirigido aos pais e mães das crianças; Escala Movers (Archer & Siraj, 2017).

Os resultados que emergiram desde estudo indicam que foi possível promover estilos de vida ativos através da valorização do espaço exterior, visto como parte integrante do projeto educativo, tornando assim estes espaços mais interessantes e desafiantes do ponto de vista lúdico, de forma a promover o jogo e a aventura e a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Rotinas de vida; Brincar e ser ativo; Atividade física; Atividade lúdica; Espaço Exterior.

Supervised Teaching Practice in Pre-School - Active lifestyles in childhood and the exploration of the pedagogical potential of outer space

Abstract

This report of the action-research developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice in Nursery and Pre-School, has as its general objective to understand and explore significant ways to promote and develop active lifestyles in childhood, through the valorization of the outdoor space as an educational space.

The theoretical foundation focuses on the importance of active lifestyles for the integral development of the child, as well as physical activity and playful activity, in contact with the outside space in the child's life routines and on the role of the educator in promoting active lifestyles in childhood.

The Action Research methodology allowed us to respond to the defined objectives, taking into account the various data collection instruments: participant observation, field notes, audiovisual recording, planning, reflections, questionnaire addressed to the children's fathers and mothers; Scale Movers (Archer & Siraj, 2017). The results that emerged from this study indicate that it was possible to promote active lifestyles through the valorization of outdoor space, seen as an integral part of the educational project, thus making these spaces more interesting and challenging from a playful point of view, in order to promote play and adventure and contribute to the integral development of children.

Keywords: Life routines; Play and be active; Physical activity; Playful activity; Outdoor Space.

Índice Geral

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Índice de Apêndices

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Introdução.....	1
1. Motivação do estudo.....	1
2. Contextualização do estudo.....	2
3. Questão de investigação e objetivos do estudo	3
4. A pertinência do estudo	4
5. Organização do relatório.....	4
Capítulo 1- Revisão de Literatura	11
1.1. A importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança.....	6
1.2. A importância da atividade física e da atividade lúdica, em contacto com o espaço exterior nas rotinas de vida da criança.....	9
1.3. O brincar e ser ativo em tempos de pandemia	13
1.3.1. O papel do/a educador/a na promoção de estilos de vida ativos na infância.....	17
Capítulo 2- Caracterização dos contextos de investigação e de intervenção.....	19
2.1. Conceção da ação educativa em contexto de Creche	19
2.1.1. Caracterização da instituição	19
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	19
2.1.3. Fundamentos da ação educativa.....	21
2.1.4. Organização do espaço e materiais	22
2.1.5. Organização do tempo	25
2.2. Conceção da ação educativa em contexto de Pré-Escolar	28
2.2.1. Caracterização da instituição	28

2.2.2. Caraterização do grupo.....	29
2.2.3. Fundamentos da ação educativa	32
2.2.4. Organização do espaço e materiais	34
2.2.5. Organização do tempo.....	37
Capítulo 3- Processo Investigativo.....	40
3.1. A Investigação-Ação	40
3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	42
3.3. A investigação e intervenção em contexto de creche.....	47
3.3.1. Opções metodológicas.....	47
3.3.2. Análise da escala Movers no contexto de creche.....	48
3.3.3. A intervenção pedagógica em Creche	54
3.4. A investigação e intervenção em contexto de Pré-Escolar	76
3.4.1. Opções metodológicas.....	76
3.4.2. Análise da escala Movers no contexto de jardim de infância.....	77
3.4.3. A intervenção pedagógica em Jardim de Infância	90
4. Questionário aplicado no contexto de jardim de infância.....	99
Capítulo 4- Considerações finais.....	108
Referências Bibliográficas	111
Apêndices.....	114

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

AF- atividade física	
PES- Prática de Ensino Supervisionada	
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social	
JI- Jardim de Infância	
MEM- Movimento da Escola Moderna	
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	
OMS- Organização Mundial de Saúde	

Índice de Apêndices

Apêndice I- Questionário dirigido aos pais.....	115
Apêndice II- Conteúdo da Escala Movers.....	118

Índice de Figuras

Figura 1: Exploração e descoberta das crianças no espaço exterior.....	20
Figura 2: Espaço da sala de creche.....	23
Figura 3: Espaço exterior de recreio.....	24
Figura 4: Espaço exterior de ringue.....	24
Figura 5: Espaço exterior de rua.....	25
Figura 6: Área polivalente do espaço da sala de jardim de infância.....	34
Figura 7: Pavimento do espaço exterior de jardim de infância.....	35
Figura 8: Recursos portáteis disponíveis do espaço exterior.....	36
Figura 9: Fita Slackline.....	36
Figura 10: Exploração da lengalenga.....	57
Figura 11: Colagem das imagens na lengalenga.....	58
Figura 12: Crianças a explorar a lengalenga nos vários momentos do dia.....	59
Figura 13: Momento de partilha em grande grupo.....	62
Figura 14: M.C (2:1) a observar atentamente as fotografias.....	63
Figura 15: Crianças a observar e a dialogar sobre os registos.....	64
Figura 16: Registo partilhado no grupo de pais.....	65
Figura 17: Exploração de bolas e arcos.....	69
Figura 18: T (2:4), D (2:3), S (2:) a explorar os arcos.....	70
Figura 19: Diferentes formas de exploração.....	70

Figura 20: M. I (2:8) e B (2:6) a explorar os arcos através das cores e contagem.....	71
Figura 21: Brincar, explorar e descobrir diariamente no espaço exterior.....	74
Figura 22: Exploração de um percurso no espaço da sala.....	75
Figura 23: Exploração de um lençol.....	75
Figura 24: G., P., e S a subir para o navio.....	86
Figura 25: J. G. P a trepar às árvores.....	87
Figura 26: Exploração do espaço verde ao ar livre.....	88
Figura 27: Corrida ao ar livre.....	92
Figura 28: Jogo da “barra ao lenço”.....	93
Figura 29: Crianças a explorar o espaço do Alto de São Bento.....	97
Figura 30: Brincadeira com o lençol no polivalente.....	98

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição do grupo de crianças de creche em função da idade/sexo.....	19
Tabela 2: Distribuição do grupo de crianças de JI em função idade/sexo.....	29
Tabela3: Organização do tempo na sala de JI.....	37
Tabela 4: Escala de avaliação Movers em Creche.....	49
Tabela 5: Escala de avaliação Movers em JI.....	78
Tabela 6: Idades das crianças participantes no estudo.....	99
Tabela 7: Profissão dos pais.....	99
Tabela 8: Habilitação académica dos pais das crianças de JI.....	100
Tabela 9: Tipo de habitação.....	100
Tabela 10: Meio de transporte utilizado para levar a criança.....	100
Tabela 11: Prática de atividade física orientada fora da escola.....	101
Tabela 12: Existência de espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência.....	101
Tabela 13: Frequência da utilização dos espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência.....	101
Tabela 14: Quem acompanha a criança.....	102
Tabela 15: Tempo em média que a criança desfruta dos espaços lúdicos no exterior.....	102
Tabela 16: Utilização de outros espaços lúdicos/parques de jogo da cidade de Évora longe da residência.....	102
Tabela 17: Frequência de utilização de outros espaços lúdicos no exterior longe da zona de residência.....	103

Tabela 18: Quem acompanha a criança nas idas ao exterior afastadas da zona de residência.....	103
Tabela 19: Tempo em média que a criança desfruta dos espaços lúdicos no exterior afastados da zona de residência.....	104
Tabela 20: Fatores que impedem de frequentar os espaços lúdicos/parques de jogo no exterior.....	104
Tabela 21: Aspetos a que dá mais importância nos espaços lúdicos/parques de jogo no exterior.....	104
Tabela 22: Nível de importância atribuído à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento da criança.....	105
Tabela 23: Estilo de vida ativo e saudável.....	105
Tabela 24: Ter mais oportunidades de práticas lúdicas e motoras em contacto com o espaço exterior.....	105

Introdução

O presente relatório foi produzido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora. O principal objetivo deste documento é a descrição e a análise crítica do estudo realizado através da componente investigativa da PES, focado na compreensão e exploração de formas significativas que promovem e desenvolvimento de estilos de vida ativos na infância, através da valorização do espaço exterior como um espaço igualmente educativo.

As duas unidades curriculares da PES referenciadas foram desenvolvidas em diferentes instituições, no contexto de creche foi numa instituição particular de Solidariedade Social (IPSS) e no contexto de jardim de infância foi de rede pública durante um período de 11 e 12 semanas. Nos dois contextos, realizei em primeiro lugar observação participante e depois intervenção plena cooperada, onde elaborei planificações da rotina pedagógica em cooperação com as respetivas educadoras.

Este primeiro tópico realça a motivação que deu origem a esta investigação, a sua contextualização e pertinência, bem como a questão de partida da investigação e os objetivos específicos que foram definidos. E por último, saliento a forma como está organizado o relatório.

1. Motivação do estudo

Durante a PES em creche e jardim de infância foi-me proposto a escolha de uma temática para investigar. Desde o início da licenciatura que o tema acerca do contacto das crianças com o espaço exterior e os benefícios associados ao desenvolvimento das crianças e seu ao bem-estar têm sido uma constante nas diversas unidades curriculares. Na sociedade contemporânea, estamos perante uma realidade em que grande parte dos contextos educativos e familiares se cingem demasiado aos espaços interiores e esquecem-se, muitas vezes, do potencial e das oportunidades do espaço exterior, visto que este pode e deve ser um espaço igualmente educativo. A partir deste momento, demonstrei o meu interesse à Professora Doutora Clarinda Pomar e surgiu a hipótese de interligar duas temáticas bastantes preocupantes atualmente, nomeadamente a importância que é dada aos estilos de vida ativos relacionados com a exploração das potencialidades pedagógicas do espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, considerei pertinente investigar estes dois temas, incentivando as crianças a adotar estilos de vida saudáveis desde a infância, que se relacionam com

uma prática frequente de atividade física com carácter lúdico, quer seja em contextos espontâneos ou mais dirigidos. Ao longo da minha investigação tive sempre presente que o espaço exterior deve ser um espaço de experiências enriquecedoras e de alternância com as aprendizagens dentro da sala, de forma a conseguir promover estilos de vida ativos com o grupo de crianças, através da valorização do espaço exterior como espaço educativo.

2. Contextualização do estudo

A minha investigação desenvolveu-se no âmbito das unidades curriculares de PES em duas instituições diferentes, uma IPSS e outra de rede pública situadas fora do centro da cidade. Em primeiro lugar, fiquei numa sala de creche heterogénea com 16 crianças de 1 e 2 anos. A minha primeira conversa com a educadora prendeu-se nomeadamente em conhecer o grupo e os seus interesses e necessidades. Percebi, desde logo que o grupo de crianças era muito interessado, ativo, participativo nas várias explorações e experiências e muito curioso no contacto com o espaço exterior. Quanto à observação e avaliação das condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior, verifiquei que este espaço tinha algum potencial e contava com a presença de elementos naturais e equipamentos lúdicos que possibilitaram explorar uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento de estilos de vida ativos, através da valorização do espaço exterior como um espaço igualmente educativo. Constatei que era um espaço que integrava o projeto educativo, no entanto considerei que seria possível ser um espaço ainda mais explorado pelo grupo em questão, através da disponibilização de alguns materiais do interesse das crianças.

De seguida, realizei a minha investigação na PES em jardim de infância também numa sala heterogénea com 20 crianças de idades compreendidas entre 3 e 5 anos. Com base na observação da rotina diária das crianças, consegui constatar que o grupo se mostrava muito interessado e curioso em saber mais, participativo no planeamento das ações e da avaliação referente ao seu processo de ensino-aprendizagem. Notei também que a maioria das crianças eram muito ativas, observadoras e curiosas pelo mundo que as rodeia, regra geral autónomos e com um espírito de partilha e cooperação muito vincado no decorrer das várias propostas. Antes de iniciar a minha investigação, fiz uma primeira avaliação do ambiente educativo e da observação do espaço exterior no sentido de averiguar as suas características. Segundo a análise da escala Movers, conclui que este espaço exterior não apresentava grande potencial para projetar a intervenção no espaço exterior. Porém, na prática da educadora cooperante, percebi as

crianças tinham oportunidade de contactar semanalmente com espaços ao livre fora da instituição, considerando que todas as segundas-feiras de manhã era feita uma saída ao exterior, onde era dada oportunidade às crianças da explorarem as suas habilidades motoras nos diferentes espaços abertos e disponibilizados diferentes materiais que estimulassem a sua curiosidade.

No decorrer das duas práticas, em creche e jardim de infância comuniquei sempre com as educadoras cooperante as minhas ideias, tendo sido muito recetivas em colaborar e sugerindo diferentes materiais que tinham disponíveis, de acordo com os interesses e necessidades do grupo, bem como os vários espaços envolventes à instituição, como foi o caso do contexto de jardim de infância. Todas as planificações dirigidas ao movimento tiveram sempre em conta os interesses e necessidades das crianças e diversas formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através da valorização do espaço exterior como espaço educativo.

Durante a investigação nos dois contextos, foi muito importante a minha observação e análise segundo a escala MOVERS, de forma a refletir acerca das potencialidades do ambiente educativo e projetar as minhas planificações, melhorando alguns dos itens da escala e criar um ambiente de aprendizagem promotor de um estilo de vida ativo.

3. Questão de investigação e objetivos do estudo

Esta investigação-ação pretende compreender e explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através da valorização do espaço exterior como espaço educativo. É neste enquadramento e com base nos dois contextos da PES, que surge a seguinte questão de investigação: “Como podemos promover estilos de vida ativos na infância através da valorização das vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior?”.

De acordo com a seguinte questão de partida definiram-se os seguintes objetivos do estudo:

1. Compreender a importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança.
2. Avaliar o ambiente educativo no que diz respeito às condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior.
3. Explorar práticas pedagógicas que valorizem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior.

4. A pertinência do estudo

A temática da promoção dos estilos de vida ativos na infância é, atualmente, muito pertinente e muito relevante no contexto educativo, tendo em conta que é essencial que as crianças comecem desde a infância a adotar estilos de vida saudáveis que se relacionam com uma prática frequente de atividade física com carácter lúdico, quer seja em contextos espontâneos ou mais dirigidos. Este aspeto terá um contributo significativo para o desenvolvimento das crianças e para o seu bem-estar. Neto (2020) destaca a importância de ser ativo na infância nos vários contextos de vida, como sendo “essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência”. (p.43). Esta questão dos estilos de vida está, de certa forma, interligada com a valorização que se dá ao espaço exterior, ou seja, a redução crescente de experiências com o espaço exterior tem levado ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e estados depressivos. O espaço exterior é, muitas vezes, visto como um espaço de risco para as crianças. No entanto, só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento. (Neto, 2020) Pelligrini e Smith (1998, citados por Bento & Portugal, 2016) referem que o espaço exterior é um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado. Nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar o espaço exterior é descrito como “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. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”. (Silva et al., 2016, p. 27).

5. Organização do relatório

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos. Sendo que no primeiro capítulo, está presente a introdução, apresentam-se as motivações pessoais e a contextualização do estudo, bem como a questão de investigação e os seus objetivos e, por fim, a sua pertinência educativa.

Já o segundo capítulo, centra-se na revisão da literatura que pretende salientar a importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança, assim como a relevância da atividade física e da atividade lúdica, em contacto com o espaço exterior nas rotinas de vida da criança e o impacto da pandemia na vida

quotidiana das crianças, com especial destaque no brincar e ser ativo. Por último, realça-se o papel do/a educador/a na promoção de estilos de vida ativos na infância.

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização dos contextos da PES e dos respetivos grupos de crianças. É também neste capítulo que se descreve a caracterização das instituições, apresentam os fundamentos da ação educativa, assim como a forma como está organizado o espaço, os materiais e o tempo nos dois contextos de Creche e Pré-Escolar.

No quarto capítulo encontra-se o processo investigativo, fazendo-se um enquadramento inicial ao processo de investigação-ação, com a descrição dos vários instrumentos metodológicos utilizados para a recolha e análise de dados nos dois contextos. De seguida, evidencia-se a descrição da investigação e intervenção em ambos os contextos acompanhada pela análise da escala Movers.

No quinto capítulo, expõem-se a análise e tratamento de dados do questionário aplicado no contexto de jardim de infância juntamente às conclusões interligadas com a fundamentação teórica.

Por último, nas considerações finais apresentam-se as conclusões da investigação, com vista a interligar os objetivos com os procedimentos metodológicos que permitiram dar resposta à questão de partida da investigação. Assim como farei uma reflexão global referente às dificuldades e as aprendizagens sentidas no decorrer desta investigação e o contributo para o desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância.

Capítulo 1- Revisão de Literatura

O presente capítulo centra-se na revisão de literatura, que se encontra dividida em três subcapítulos. No primeiro pretende-se evidenciar a importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança. No segundo salienta-se a importância da atividade física e da atividade lúdica, em contacto com o espaço exterior, nas rotinas de vida da criança. E por último, no terceiro subcapítulo destaca-se o brincar e ser ativos em tempos de pandemia e o papel do/a educador/a na promoção de estilos de vida ativos na infância.

1.1. A importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança

Ao falarmos de estilos de vida ativos, é importante ter em conta o conceito que está subjacente a este termo, nomeadamente, a presença de hábitos de prática de atividade física nas rotinas diárias das crianças desde a infância.

Na perspetiva da OMS (2006), o termo “estilo de vida ativo” representa um modo de vida no qual a atividade física integra as rotinas do dia-a-dia. Neste sentido, é essencial que as crianças comecem, desde cedo, a adquirir hábitos de vida ativos que se relacionem com uma prática frequente de atividade física com carácter lúdico, quer seja, em contextos espontâneos ou mais dirigidos.

Sendo o estilo de vida ativo crucial para o desenvolvimento integral das crianças, importa antes de mais realçar o papel indiscutível da atividade física. Segundo a OMS (2020), a atividade física diz respeito a qualquer movimento realizado pela musculatura esquelética do corpo que faz aumentar o dispêndio de energia acima dos níveis de repouso. Quer seja a atividade física consciente bem delimitada no tempo e feita com um objetivo específico ou institucionalizada, envolvendo regras, apresentam diversos contributos cognitivos, motores, social bem como emocionais

A nível cognitivo, destaca-se o contributo para o desenvolvimento da memória, raciocínio, atenção, bem como para uma melhor destreza na resolução de problemas. Além disso, as crianças mais ativas apresentam uma maior resistência ao stress e ansiedade. Também há evidências de que a atividade física, previne e controla o aparecimento de demências. Para um correto desenvolvimento motor da criança, existe uma panóplia de ações com atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas, tais como equilibrarem-se em espaços com gravidade; rodar o corpo em vários planos com ou sem materiais rodopiando, rebolando no chão, saltando, etc. Acresce a importância de balancearem-se nos baloiços, em cordas verticais ou em materiais em forma de meia-lua, desenvolvendo assim competências relacionadas com a segurança e proteção. Não

menos importante, é o ato de trepar, subir e descer superfícies verticais desde árvores a paredes de escalada despertando o inconsciente desejo e procura pelo infinito. Além de todas as ações acima mencionadas, é de salientar a atividade de construir e desconstruir, desenvolvendo assim os princípios da organização como também da existência do caos. (Neto, 2020, p.71-73).

Uma das grandes mais valias que a atividade física tem no domínio social da criança prende-se com a forma como a criança se vê, bem como vê os demais, incrementando os seus níveis de autoestima e motivação. (Palma et.al., 2012 citado por Cabana, 2017). Outro dos benefícios associados a esta prática relaciona-se com a construção da autoconfiança, satisfação pessoal, criar elos de sociabilização criando hábitos salutareos que podem e devem ser mantidos ao longo da vida adulta.

Embora a atividade física apresente muitas vantagens no novo modelo de sociedade emergente, tem se assistido a um decréscimo nas crianças proveniente da evolução tecnológica, da difícil conciliação da vida pessoal e laboral que os pais enfrentam, como também da qualidade e preparação de espaços físicos. Isto tem levado a um declínio no desenvolvimento, nos hábitos/rotinas das crianças, uma vez que há uma diminuição da capacidade de iniciativa, criatividade e imaginação. Na sociedade contemporânea, assistimos à priorização de atividades relacionadas com o cognitivo, desvalorizando muitas vezes o tempo dedicado à atividade espontânea e consequente atividade física que tem vindo a provocar uma redução do tempo livre na rotinas diárias das crianças, que por sua vez desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes as crianças encontram-se com horários totalmente preenchidos em prol do que os pais acham que é correto para o seu desenvolvimento, faltando tempo livre que permita que a criança se descubra e compreenda o que lhe dá prazer, só assim podemos criar crianças autónomas, independentes e felizes. (Neto, 2020; Palma et.al., 2012 citados por Cabana, 2017).

De acordo com vários estudos, Neto e Lopes (2017), dão destaque a dados recentes onde indicam que 70% das crianças portuguesas dos 0 aos 12 anos brincam menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola. Isto significa que temos crianças cada vez mais sedentárias e analfabetas do ponto de vista motor que apresentam níveis de inatividade física elevados e uma decadência da mobilidade e autonomia do corpo. Para serem fisicamente ativas, as crianças precisam de ter tempo livre para se reconectar com a natureza, brincar ao livre, terem autonomia de mobilidade e serem colocadas em situações de risco. É importante que a sociedade atual se consciencialize que sem movimento, o desenvolvimento e crescimento das crianças ficará comprometido a todos os níveis. Desta forma, também os pais têm um papel crucial na promoção de um estilo

de vida ativo nos primeiros anos. As crianças devem ser incentivadas, desde cedo, a adotar hábitos e rotinas diárias saudáveis, atendendo a uma prática de atividade física regular. Destaco então algumas estratégias que podem ser adotadas por parte dos pais, de forma a beneficiar o desenvolvimento físico e mental das crianças.

Uma das formas mais eficazes de incentivar as crianças a ter um estilo de vida ativo, passa fundamentalmente pelo envolvimento das famílias em atividades física, nomeadamente passeios de bicicleta, caminhadas, jogos ao ar livre ou até brincadeiras em casa são bons exemplos para motivar as crianças à prática de atividade física. Estas atividades ao serem incorporadas na rotina das crianças, certamente temos subjacente o valor de estilo de vida ativo que acompanhará as crianças ao longo da vida. Outra estratégia, prende-se com as oportunidades dadas às crianças para participarem em atividades desportivas. Dado que a atividade física muitas vezes está relacionada com atividades biológicas e sociais, realizadas habitualmente de forma prazerosa e entusiasta, permite ao ser humano a capacidade de adaptação ao longo da vida perante os desafios do seu envolvimento físico e social. (Neto, 2020).

Tendo em conta o progresso tecnológico da sociedade contemporânea, é importante os pais estabelecerem horários com limites de tempo para utilizarem os dispositivos digitais, incentivando as crianças a explorar outras atividades que aumentem a atividade física e reduzam o sedentarismo infantil.

Por último, sublinha-se a importância sobre o tipo de brinquedos que são disponibilizados às crianças na infância, dando principal destaque àqueles que são propícios à atividade física e que encorajem o movimento das crianças, em substituição dos brinquedos tecnológicos e sofisticados que condicionam as brincadeiras e as suas experiências de movimentos.

Estas estratégias irão certamente tornar as crianças mais ativas e crescer com bons hábitos/rotinas saudáveis e mais felizes. Para finalizar com as palavras de Neto (2020), precisamos de libertar as crianças do sedentarismo, da inatividade física, da iliteracia motora, permitindo oportunidades de espaço e tempo para brincarem e serem ativas de forma regular.

1.2. A importância da atividade física e da atividade lúdica, em contacto com o espaço exterior nas rotinas de vida da criança

As oportunidades de atividade física incluídas nas rotinas de vida das crianças, estão de certa forma associadas à atividade lúdica em contacto com o espaço exterior, considerada como um comportamento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Estas atividades lúdicas na infância, consistem especialmente em brincadeiras e jogos que estimulam a criança a adquirir novos conhecimentos e habilidades, de forma prazerosa e desafiante. Para reforçar a afirmação anterior, Silva e Sarmento (2017) designam a atividade lúdica como “um meio natural para a aprendizagem, que tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através desta, a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (Silva e Sarmento, 2017, p. 42).

Importa desde já realçar que nos primeiros anos, estas atividades dizem respeito às experiências das crianças através do brincar e do jogo, como sendo um comportamento lúdico indissociável da infância.

Com base na investigação científica, é possível salientar que estas experiências lúdicas que a criança tem oportunidade de experienciar desde cedo, têm muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional. (Neto, 2017, p.11).

As crianças ao brincarem adaptam-se a situações incertas “através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros.” (Neto e Lopes, 2017, p.17). Por isso, tornam-se cruciais atividades lúdicas que promovam o jogo simbólico, o jogo com objetos, o jogo social e o jogo de atividade física.

Relativamente ao brincar, podemos destacar algumas das suas características particulares:

o brincar é um comportamento livre; deve ser um direito da criança; é exploração, adaptação, risco e aprendizagem; um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social; uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural que promove o desenvolvimento e a aprendizagem. (Neto, 2017, p.18).

Passo então a caracterizar os diferentes tipos de jogos, segundo as palavras do autor Neto (2020):

o jogo simbólico (pretend play) é entendido como uma forma de alargar a imaginação das crianças através da representação de vários papéis (faz-de-conta) em situações de jogo dramático ou socio dramático, recorrendo a sons, objetos, expressão verbal e não verbal. (Neto, 2020, p.38).

Podemos também considerar como atividade lúdica, “o jogo com objetos (play material)”. Este tem que ver com “o manusear ou manipular objetos variados, de uso tradicional ou didático”, impulsionado pela “curiosidade” e gradual “complexidade”, como por exemplo materiais soltos ou brinquedos criados pelas próprias crianças. (Neto, 2020, p. 38).

O jogo social (social play), tem subjacente “o uso de regras simples ou complexas” e apresenta também “definição de critérios na interação social”. Como exemplo disso temos diferentes formas “de jogo isolado, observador, paralelo, cooperativo e de oposição.” (Neto, 2020, p.38).

Por último, temos o “jogo de atividade física (physical activity play)” está relacionado ao gasto de energia, recorrendo a “várias formas de atividade motora (movimentos posturais, locomotores e manipulativos, gestuais e interativos), inclui ainda as repetições rítmicas, o jogo de exercício e de luta e perseguição.” (Neto, 2020, p.39).

Atualmente estamos perante uma sociedade, onde o brincar é muito pouco valorizado, sendo este substituído pelos melhores brinquedos tecnológicos e mais sofisticados. Esta ideia errada que se instalou na cabeça dos pais, precisa de ser alterada com urgência para que as crianças possam ser mais ativas, saudáveis e mais felizes. O valor que é dado à brincadeira deve ser reconhecido, pois é através da brincadeira espontânea que a criança descobre o mundo que a rodeia. Se limitarmos as oportunidades relacionadas com a importância desta atividade lúdica do brincar e do jogo livre, estamos certamente a comprometer a aprendizagem e consequente desenvolvimento das criança a todos os níveis. Nesta linha de pensamento, destaco as palavras de Silva e Sarmiento (2017), para reforçar que a nossa sociedade precisa de “compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo.” (Silva e Sarmiento, 2017, p. 43)

As rotinas de vida das crianças transformaram-se radicalmente, deixaram de ter tempo e espaço para brincar, quer nos contextos familiares, escolares e comunitários.

Esta mudança social nas estruturas lúdicas das crianças, tem claramente consequências ao nível do desenvolvimento integral das suas competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças. As estruturas urbanas não estão pensada na qualidade de vida das crianças, de facto existem poucos espaços de jogo adequados em termos de risco, acesso e valor lúdico. (Neto, 2017). A criança para se manter em contacto com o mundo tem de brincar, “necessita-se urgentemente de espaço e tempo para o jogo na vida das crianças, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade visando um desenvolvimento sustentável a nível de saúde física e mental”. (Neto, 2020, p.45).

Tem sido possível constatar que a maioria das práticas pedagógicas nos diferentes contextos educativos, direcionam a sua ação sobretudo para o que acontece dentro da sala, desvalorizando o potencial do espaço exterior como um espaço igualmente educativo. Assistimos, portanto, a uma realidade em que as crianças passam mais tempo dentro da sala do que em contacto com espaços ao ar livre ou em contacto com a natureza.

Considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o espaço exterior é descrito “como 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. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas”. (Silva et al., 2016, p. 27). Neste sentido, importa que a ação pedagógica dos educadores seja expandida para o espaço exterior, assegurando que esses espaços sejam “de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças.” (Bento e Portugal, 2026, p.87).

Com base num estudo feito pelos seguintes autores sobre o desenvolvimento físico e motor (Cosco, Moore & Islam, 2010; Fjørtoft, 2004; Tranter & Malone, 2004 citados por Bento & Portugal, 2016, p.91), brincar no espaço exterior “promove a atividade física e o desenvolvimento de capacidades motoras”, ao nível do equilíbrio e coordenação.

Este espaço apresenta também diversos benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo, uma vez que as crianças ao serem confrontadas com o imprevisto e com os desafios que este espaço lhes coloca, são incentivadas a encontrar “estratégias de resolução de problemas” e de “pensamento criativo”. (Tovey, 2007 citado por Bento & Portugal, 2016, p.91). Este contacto das crianças com os espaços exteriores permite-lhes “superar obstáculos”, testar limites e vivenciar experiências de risco que promovem

a autonomia e a confiança da criança para explorar e aceitar desafios”. (Thomas & Harding, 2011 citado por Bento & Portugal, 2016, p. 91).

Ao olharmos para as crianças, constatamos que vivem estilos de vida cada vez menos saudáveis, por isso é extremamente importante criar oportunidades de aprendizagem em contacto com a natureza. É através destas experiências naturais, a brincar com a terra, com a água e os seres vivos que as crianças desenvolvem a sua iliteracia motora. Hoje em dia, temos crianças com medo da exploração, de mexer na terra, de se sujarem, de tocar nos seres vivos que aparecem na natureza. Por isso, é urgente as crianças saírem do espaço da sala e reconectarem-se com a natureza para aprenderem. Vários autores realçam que brincar na natureza não é apenas brincar ao ar livre. “Brincar na natureza acontece num espaço natural, quando as crianças, por exemplo, exploram a sua criatividade” (Erickson & Ernst, 2011 citado por Coelho et al., 2015, p.4).

Como já evidenciámos, o contacto regular com o ar livre e a Natureza, possibilita vários benefícios no desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, os pais deverão ser os primeiros responsáveis pela mudança das rotinas de vida das crianças. O ponto de partida para a mudança será disponibilizar tempo livre para sair de casa com os seus filhos e explorar o ar livre e a Natureza, com vista à promoção da atividade física criando um equilíbrio com a atividade sedentária.

Para concluir, através do contacto regular com o espaço ao ar livre a criança passa a desenvolver “um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo” e, naturalmente, a “adotar atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente”. Desta forma, será mais plausível fomentar “nas crianças o gosto pela vida ao ar livre”, desenvolvendo hábitos de vida salutareos (Carson, 2012; Kickbusch, 2012 citado por Bento & Portugal, 2016, p.92).

1.3. O brincar e ser ativo em tempos de pandemia

O terceiro subcapítulo tem início com uma citação de Neto (2020), onde expressa que o comportamento de brincar e ser ativo é um direito fundamental na infância e “é essencial para desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência”, para que as crianças possam adotar estilos de vida mais ativos e saudáveis nos vários contextos de vida. (Neto, 2020, p.43).

Este direito ao brincar é reconhecido pela Convenção sobre os direitos da criança (UNICEF, 2019), no artigo 31.º *referente ao descanso, brincadeira, cultura e artes*, em que define que toda a criança tem o direito de descansar, relaxar, brincar e participar de atividades culturais e criativas. (p.25).

Portanto, o brincar consiste fundamentalmente numa “atividade natural, livre, exploratória”, onde a criança aprende a confrontar-se com o imprevisível, atendendo à sua importância no desenvolvimento integral, nomeadamente ao nível da “regulação emocional; cultura de sobrevivência; confronto com a adversidade, autoconfiança; relação social e das competências motoras e cognitivas”. (Neto e Lopes, 2017, p.24).

De acordo com alguns estudos, temos vindo a verificar um declínio ao nível do brincar, as crianças não brincam da forma como brincavam na rua, ao ar livre e em contacto com a natureza. Deste modo, estas são algumas das razões que justificam estas mudanças na sociedade moderna, nomeadamente a “ausência de jogo de atividade física”, o “acesso excessivo dos digitais” e a “superproteção parental”, em que as crianças não têm “autorização” nem tempo para “se movimentarem de forma livre” nos diferentes contextos e rotinas de vida. (Neto, 2017, p. 9). Uma outra razão prende-se com medo instalado na cabeça dos pais, em colocar as crianças em “situações desafiantes” e de risco controlado para colocar o corpo “em movimento” com a relação do “espaço natural”. (Neto, 2017, p. 9-10). No entanto, é importante tomar consciência de que os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar mais segurança e autonomia. A restrição de “tempo livre para brincar” no espaço exterior de “recreio”, juntamente às “agendas organizadas e estruturadas” e à ausência do contacto com espaços exterior, também têm contribuído para estes dados acerca do decréscimo do brincar. (Neto, 2021, p.261).

Relativamente à pandemia, verificou-se que teve grande impacto na vida quotidiana das crianças nos diversos contextos, em casa, na escola e na comunidade. Se antes da pandemia, o espaço e o tempo para brincar e ser ativo já era uma realidade preocupante devido à “falta de autonomia e liberdade das crianças para brincar e confrontar-se com o risco e a adversidade” (Neto, 2020, p.23), durante este período

pandémico, a situação ainda se agravou mais “a nível de desenvolvimento motor emocional e social”. (Neto, 2020, p.23).

Dando evidência ao estudo realizado por (Pombo et al., 2020 citado por Neto, 2021, p. 262) e como temos vindo a constatar, as rotinas das crianças sofreram alterações significativamente negativas, no que diz respeito à diminuição da prática de atividade física e conseqüente aumento do tempo sedentário, devido ao contacto excessivo com os ecrãs digitais. Com base no autor Neto (2020), serão destacados alguns fatores que influenciaram a análise acima, para justificar o impacto real da pandemia na vida quotidiana das crianças:

As crianças que tinham espaço ao livre disponível no contexto habitacional e estabeleceram contactos com outras crianças no mesmo espaço foram significativamente mais ativas. Em contrapartida, as crianças que tinham adultos a trabalhar remotamente e menos disponíveis em casa, apresentaram níveis mais baixos relacionados com a prática de atividade física. (Neto, 2020 citado por Neto 2021, p.263).

No decorrer deste largo período, assistimos a um tempo de transição entre “querer voltar à Natureza” e ao mesmo tempo “viver a atração das novas tecnologias”. (Neto, 2020, p.20). Esta experiência pandémica, tornou-se por um lado desafiante para os pais, na medida em que passaram a ser os responsáveis a tempo inteiro pelas aprendizagens e desenvolvimento dos seus filhos. Em contrapartida, acentuou algumas desigualdades sociais nas “condições de vida” e “sobrevivência do trabalho”. Por um lado, houve famílias a beneficiar destas novas rotinas de vida, permitindo ganhar uma maior “consciência acerca do significado de brincar e de viver em famílias”. Para outras famílias, esta situação tornou-se mais difícil, visto que nem todos os pais apresentavam as mesmas condições para continuar a garantir boas condições de vida aos seus filhos numa aprendizagem à distância. (Neto, 2020, p. 28). Para reforçar a afirmação acima exposta, tal como evidenciámos a pandemia não criou “novas desigualdades sociais”, apenas “intensificou sobretudo as desigualdades sociais previamente existentes”. Antes desta crise pandémica, as divergências socioeconómicas das famílias já influenciavam o “desempenho” das crianças, a “disponibilidade e capacidade de apoio” ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a “transmissão de um conjunto de ferramentas” e conseqüentemente a “valorização” das instituições de ensino-aprendizagem. Porém, este foi um tempo que veio tornar ainda mais evidente estas desigualdades. (Tavares e Carmo, 2021, p. 282).

As crianças depararam-se com uma nova realidade em casa, nos contextos educativos e na comunidade. No fundo, este afastamento social permitiu que as famílias se reinventassem e que aprendessem a dar valor e significado ao tempo em família e que esse tempo livre, é muito importante ser dado às crianças para brincar e “ter um corpo ativo”. (Neto, 2020, p. 32).

Foi certamente um período atípico, de mudanças e incertezas que tornou ainda mais crucial a importância do tempo livre dado às crianças para que estas possam brincar e fazer atividades que sejam prazerosas, ao invés deste tempo ser preenchido exageradamente com atividades estruturadas. Para colmatar o que foi dito realço a seguinte citação “as crianças têm o direito de brincar e de se mexer de forma regular, com significado, intencionalidade e segundo as suas necessidades biológicas e culturais. (Neto, 2020, p.23). O regressar aos contextos educativos, implicou a implementação de um conjunto de regras de segurança impostas pela Covid-19, no entanto a melhor solução deveria ter sido a valorização dos espaços ao ar livre/ espaços exteriores da instituição e em contacto com a Natureza, de modo a voltar a integrar as crianças nos contextos educativos. Tendo em consideração que nas primeiras idades, as aprendizagens à distância não funcionam, na perspetiva de Neto (2020), esta teria sido uma oportunidade que teria possibilitado a criação de “mais motivação, entusiasmo e experiências centradas no jogo livre”, de forma a resolver o distanciamento físico e social das crianças. (Neto, 2020, p.23). O contacto físico com os seus pares, é considerado como “essencial na vida humana”, ou seja, a “presença do corpo e as suas linguagens” são fundamentais “para o processo de ensino e aprendizagem”. (Neto, 2020, p. 31-32). Porém, a falta de socialização ao nível da comunicação verbal, lúdica e motora contribuiu para uma “regressão no desenvolvimento infantojuvenil em termos de bem-estar físico, emocional e social.” (Neto, 2021, p.262).

Além disto, instalou-se uma pandemia do medo que terá repercussões significativamente negativas na saúde física e mental das crianças, a curto, médio e longo prazo. Com base em alguns estudos que foram realizados, verificou-se que o confinamento teve consequências ao nível de sedentarismo e inatividade física, assim como problemas relacionados com excesso de peso, obesidade e literacia motora, uma vez que as crianças passaram muito tempo sentadas, expostas aos ecrãs digitais “vivendo o corpo na ponta dos dedos”. (Neto, 2020, p. 27). A restrição do tempo e espaço para a brincadeira ativa, desencadeou também o aparecimento de “comportamentos de solidão e falta de autoestima”. (Neto, 2021, p. 261).

Portanto, de acordo com alguns dados, é urgente libertar as crianças para “poderem brincar mais tempo de forma livre em qualquer contexto, em casa, na instituição, na rua e na cidade”, bem como criar “oportunidades de espaço e tempo para

brincarem de forma livre e serem ativas, de forma a combater o sedentarismo infantil”. (Neto, 2020, p.35). As crianças precisam de mais oportunidades “em situações de risco” e em “situações desafiantes de natureza motora, cognitiva, emocional e social em diferentes contextos de ação.” E de serem incentivadas ao “jogo de atividade física” por parte dos pais e profissionais educativos, de forma a “diminuir os níveis de inatividade física”. (Neto, 2020, p. 36; Neto, 2021, p.261). Importa também, aumentar o equilíbrio entre as atividades estruturadas e atividades espontânea de tempo livre. Por outro lado, os pais precisam de “dar mais liberdade de ação” às crianças e consciencializarem-se sobre o “efeito negativo” causado pelos “medos” e “proibições verbais ou não verbais”, que tendem a estabelecer com os filhos durante a realização de atividades exploratórias do corpo em movimento. (Neto, 2020, p.36). É igualmente importante, promover maior “independência a nível de mobilidade” e incentivar a aquisição de “maior autonomia motora, emocional e social nas deslocções do corpo presentes nas rotinas de vida das crianças. (Neto, 2021, p.262).

Quanto ao brincar livre pelas instituições, é crucial estabelecer um equilíbrio entre experiências lúdicas em espaços interiores e exteriores e modelos pedagógicos mais conscientes na promoção de “um estilo de vida mais ativo” e crianças mais felizes e “saudáveis”. (Pombo et al., 2021 citado por Neto, 2021, p. 264). Assim como permitir o contacto das crianças com a natureza e perceber os “benefícios educativos dessa relação”, criando, portanto, uma “atitude consciente de sustentabilidade para o futuro.” (Neto, 2020, p.36). Por último, destaca-se a participação e escuta das crianças através de políticas públicas mais adequadas, no sentido de tornar as famílias, as instituições e cidades mais ativas e conseqüentemente crianças com uma melhor “qualidade de vida e bem-estar.” (Neto, 2020, p.30)

Termino este subcapítulo com a frase que escolhi para o prefácio- “O corpo em movimento e a brincar é o arquiteto do cérebro. Mentess equilibradas e ativas implicam corpos ativos, mediação por emoções e afetos.” Portanto, as crianças necessitam de gastar energia e brincar umas com as outras, depois de terem estado tanto tempo confinadas e privadas de brincar e ser ativas. (Neto, 2020, p.23).

1.3.1. O papel do/a educador/a na promoção de estilos de vida ativos na infância

Neste subcapítulo, importa realçar o papel crucial do/da educador/a na promoção de estilos de vida ativos na infância.

O primeiro passo, prende-se por olhar o espaço exterior dos contextos como parte integrante do projeto educativo. Este espaço deve ser valorizado como um espaço igualmente educativo pelas potencialidades que oferece às crianças e pelos benefícios que estão subjacentes a essa prática. Deve ser um espaço de alternância com as aprendizagens dentro da sala, considerando que “as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior”. (Silva et al., 2016, p. 27).

De acordo com Bento e Portugal (2016) reconhecer “o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças”. (Bento e Portugal, 2016, p. 92). Ou seja, torna-se fundamental a “observação atenta por parte do adulto” durante as brincadeiras das crianças ao ar livre, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades e conseqüentemente à “introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação” e as suas experiências de movimento. (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008 citado por Bento & Portugal, 2016, p.92).

Tal como tem sido comprovado, a maioria dos espaços exteriores de “recreio”, como são designado pelos contextos educativos, não apresentam uma “conceção adequada às necessidades das crianças” em termos de “qualidade ambiental” e “sem qualidade de estimulação”, no que diz respeito a materiais e equipamentos lúdicos. (Neto, 2017, p.14). Neste sentido, o papel dos profissionais educativos passa, fundamentalmente, por tornar os espaços exteriores dos contextos mais interessantes e desafiantes do ponto de vista lúdico, atendendo que “brincar no exterior é prioritário para permitir que as crianças possam adquirir competências fundamentais na sua cultura lúdica”. (Neto, 2017, p. 17). No fundo, este espaço deve oferecer boas oportunidades educativas, adequado às necessidades das crianças com vista a promover o jogo e a aventura.

Considerando que o espaço exterior possibilita às crianças múltiplas funções, importa que o/a educador/a valorize na sua prática pedagógica a atividade física juntamente às vivências lúdicas das crianças, permitindo-lhes que alarguem as suas experiências e atividades de movimento.

Para tal, é necessário que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança. (Silva et al., 2016, p. 27).

O/a educador/a deve criar mais oportunidades para as crianças brincarem em contacto com o espaço exterior e a natureza, concedendo-lhes espaço e tempo livre para poderem levar “a cabo as suas iniciativas, tomando decisões sobre o que fazer, com quem e como, reconhecendo-se que estas constroem conhecimentos a diversos níveis através do brincar.” (Chilvers, 2011 citado por Bento & Portugal, 2016, p.92).

Com vista a promover um estilo de vida nos contextos educativos, é de extrema importância garantir que as crianças tenham acesso a toda a variedade de superfícies, terrenos nivelados e desnivelados e materiais diversos para brincar: terra, água, pedras, árvores, troncos de madeira, areia, plantas, vegetação variada, materiais soltos (lose parts), jardinagem. (Neto, 2017, p.16). Devemos assumir que neste espaço as crianças têm oportunidade “de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.” (Silva et al., 2016, p. 27).

Estamos perante uma realidade, em que é necessário “reinventar os recreios escolares e soltar a imaginação das crianças”, onde possam desafiar as suas destrezas motoras, desenvolver atividades físicas e serem colocadas em situações de risco. Nesta perspetiva, o/a educador/a deverá ter consciência de quando tem de intervir para ajudar as crianças nos seus esforços e de quando deve afastar-se e deixá-las sozinhas, considerando que “o modo como o adulto se envolve no espaço exterior, têm uma grande influência no bem-estar e implicação da criança no espaço exterior, sobrepondo-se às características das estruturas físicas presentes.” (Stephenson, 2003 citado Bento & Portugal, 2016, p.93). O apoio, incentivo e encorajamento do adulto à autonomia das crianças, é crucial “ao nível da gestão de riscos e desafios, assumindo-se que esta tem competências para lidar com situações difíceis”. (Christensen & Mikkelsen, 2008; Green & Hart, 1998 citado por Bento & Portugal, 2016, p. 92).

Em suma, o papel do/a educador/a passa essencialmente por criar boas oportunidades de acesso ao jogo em espaços abertos no contacto com a natureza em “prol da aprendizagem, educação e de uma vida mais ativa e saudável”. (Neto, 2017, p.16).

Capítulo 2- Caraterização dos contextos de investigação e de intervenção

2.1. Conceção da ação educativa em contexto de Creche

2.1.1. Caraterização da instituição

A minha PES em Creche foi desenvolvida numa Instituição Particular de Segurança Social (IPSS), situada num bairro periférico que pertence à cidade de Évora. Trata-se de uma instituição que desenvolve quatro respostas sociais: Centro de dia, Apoio Domiciliário, Creche e Pré-Escolar. O respetivo edifício foi construído especialmente para o funcionamento de duas valências, sobretudo a Creche e Pré-Escolar.

Durante a minha a minha intervenção educativa, foram realizadas poucas visitas ao centro da cidade de Évora ou até mesmo a parques infantis, dada a situação pandémica e a sua localização periférica à cidade, pois era necessário o recurso de transportes públicos. Neste sentido, recorri então aos vários espaços exteriores da instituição para as atividades ao ar livre: recreio, ringue, rua e à natureza. Esta instituição privilegiava ainda de um jardim localizado nas traseiras da mesma e apresentava uma área relvada bastante extensa. Cada um dos espaços continha diferentes caraterísticas e permitiram diversos tipos de explorações, descobertas e brincadeiras por parte das crianças.

2.1.2. Caraterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de creche 1 com quem desenvolvi a minha prática, era constituído por um total de 16 crianças (9 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Destas 16 crianças permaneceram dez crianças do ano anterior com 2 anos, e seis crianças transitaram do berçário com 1 ano. O facto da maior parte das crianças ter transitado do berçário com a mesma educadora, facilitou a adaptação no contexto de creche, tendo sido, em geral, bastante tranquila.

Estas crianças tinham idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade, conforme podemos verificar na seguinte tabela:

Sexo/Idade	1 ano	2 anos	Total
Feminino	3	5	8
Masculino	5	3	8
Total	8	8	16

Tabela 1-Distribuição do grupo de crianças de creche em função da idade e sexo

Em relação ao contexto familiar das crianças, do que pude constatar em conversa com a educadora, o grupo apresentava algumas divergências ao nível socioeconómico.

Relativamente à heterogeneidade etária do grupo, esta permitiu que o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática fosse diversificado e enriquecedora do processo educativo. Através desta diversidade, as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. (Folque, Bettencourt e Oliveira, 2015, p.22).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, fui fazendo algumas observações com o intuito de conhecer os interesses e necessidades do grupo. Recorri também à equipa educativa, de modo a recolher informações específicas de cada criança.

Desta forma, constatei que era um grupo muito interessado e motivado para aprender, descobrir, explorar e com uma grande curiosidade em saber mais. Notei que o grupo, na sua generalidade explorava a maioria das áreas da sala diariamente, porém havia áreas pelas quais demonstravam maior interesse nos diferentes momentos do dia. Destaco particularmente o gosto e o prazer que as crianças demonstravam pelo contacto diário com o espaço exterior. Foi claramente notório que as crianças adoravam fazer novas descobertas neste espaço e na presença do adulto, como exemplo frequente temos as flores e os animais. Ou seja, sempre que encontrassem algo que lhes despertasse à atenção e o interesse dirigiam-se junto de um dos adultos da equipa educativa para mostrar e questionar acerca do mesmo, como podemos observar através das seguintes fotografias:

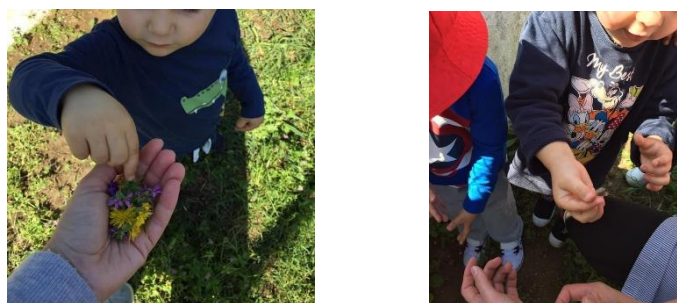


Figura 1 – Explorações e descobertas das crianças no espaço exterior

Ainda no espaço exterior, verifiquei a curiosidade e a satisfação das crianças durante as várias explorações que foram realizadas recorrendo a alguns elementos naturais como: água, areia e o gosto pelas sessões de movimento realizadas ao ar livre.

2.1.3. Fundamentos da ação educativa

Com vista a orientar e gerir as suas práticas e intenções pedagógicas, é importante que o o/a educador/a siga e apoie os seus ideais, princípios e objetivos a partir de um modelo de referência, com o qual se identifique e principalmente, que faça sentido para as aprendizagens das crianças. Assim sendo, a prática da educadora tinha como referência o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este modelo orienta-se para três finalidades que passo a enumerar:

- iniciação às práticas democráticas
- reinstituição dos valores e das significações sociais
- reconstrução cooperada da cultura onde todos ensinam e todos aprendem.

(Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.51).

Segundo o Projeto pedagógico da sala de creche (2020/21), produzido pela educadora cooperante, os princípios assentavam “numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço, em que a equipa pedagógica deve ser capaz de proporcionar uma vivência democrática e o desenvolvimento pessoal e social das crianças, de forma que cada criança possa participar na gestão da sala” (Projeto Pedagógico da sala de creche 1, 2020/2021). Esta gestão era apoiada pelos seguintes instrumentos de pilotagem que suportam as aprendizagens: diário de grupo, mapa do tempo, mapa de tarefas. Para além disto, assentava ainda numa organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização que emerge pelo trabalho de apropriação e reconstrução da cultura. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Durante a minha intervenção, foi necessário apropriar-me do modelo praticado em sala (MEM), através de alguns documentos disponibilizados pelas docentes orientadoras da PES e de alguma pesquisa feita por mim, de forma a poder estar envolvida na prática e no funcionamento da mesma. Todo o planeamento, notas de campo e reflexões foram sustentadas a partir destes princípios e destes referenciais de apoio, com vista a melhorar a minha prática educativa.

Depois de feita uma análise e reflexão sobre a prática pedagógica da sala em questão, constatei que se enquadram e baseiam nos quatro fundamentos e princípios educativos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016):

- Desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;

- Reconhecimento da criança como sujeito a agente do processo educativo;
- Exigência de resposta a todas as crianças;
- Construção articulada do saber.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o 1.º princípio **O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança**, realça que todas as crianças têm uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. Este era um princípio respeitado por toda a equipa educativa, apesar de cada criança apresentar características próprias, eram criadas oportunidades de realizar as diferentes atividades consoante o seu ritmo e potencial de desenvolvimento.

O 2.º princípio **Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo**, foca essencialmente no direito de as crianças serem escutadas e consideradas as suas opiniões, garantindo a participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. Na minha prática educativa, foram sempre valorizadas os saberes das crianças apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.

O 3.º princípio, **Exigência de resposta a todas as crianças**, realça que todas as crianças participarem na vida do grupo. Isto é, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades sejam atendidos e valorizados. O papel do educador consiste em tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. Outro aspeto presente na prática da sala, prende-se com o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, onde eram valorizados e reconhecidos os progressos de cada criança. No fundo, a prática adota pela educadora, era uma prática pedagógica diferenciada que respondia às características individuais de cada criança.

Por último, o 4.º princípio **Construção articulada do saber** em que o desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. Este foi mais um dos princípios respeitados pela equipa educativa, tendo em conta que o planeamento semanal abordava as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. O brincar era visto como um meio privilegiado de aprendizagem que facilita o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem. Durante esta prática, toda a equipa educativa proporcionou diferentes momentos com materiais diversos, para que as crianças pudessem explorar, fazer novas descobertas e estimular a sua curiosidade criando desta forma, condições para “aprender a aprender”.

Em suma, para que estes princípios sejam seguidos na prática de um educador, é importante que adotemos uma postura de educador- investigador, onde estejamos em

constante observação, reflexão e análise sobre a nossa prática. Portanto, importa que todo o trabalho desenvolvido em sala seja articulado e pensado com preocupação e atenção, face às diferentes potencialidades do grupo e de acordo com as necessidades e ao ritmo de cada criança, com vista a que todas tenham oportunidade de participar no seu processo educativo e de aprendizagem.

2.1.4. Organização do espaço e materiais

“O espaço físico da sala não é fixo, é um espaço amplo, adaptável e mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo.” (Folque, Bettencourt e Oliveira, 2015, p.127).

Com base na seguinte citação, dou início à apresentação do espaço e dos materiais onde realizei a minha PES em creche. No fundo, este espaço necessita de ser pensado e criado, tendo em conta o processo geral de aprendizagens e formação das crianças, geridas sempre de forma regulada pelo adulto. Ao longo da minha prática, em cooperação com a educadora tentámos manter o espaço da sala propício à aprendizagem, aberto, apelativo, desafiador, seguro, confortável e flexível em função das necessidades e interesses das crianças. O facto de os materiais estarem facilmente acessíveis às crianças, permitiu-lhes que se tornassem agentes cada vez mais autónomos.

Relativamente ao próprio espaço da sala de creche 1, era uma sala muito atrativa e organizada, cheia de cor e muita luz natural. Contava com a presença de duas portas, a de entrada e uma de acesso à sala de Berçário, assim como de duas janelas grandes que permitiam a luz vinda do exterior. Na área polivalente, quer as mesas, como as cadeiras eram coloridas, o que tornava o espaço mais acolhedor e atraente. As paredes da sala eram muito valorizadas pela equipa educativa, esta questão da dimensão estética da sala era uma preocupação diária presente na sala. No fundo, as paredes continham registos muito ricos, eram utilizadas como uma forma de comunicação que contava a vida da creche e das famílias, de forma a toda a comunidade se envolvesse numa construção recíproca de significados e aprendizagens. Estes registos eram sempre acompanhados do código escrito, com vista a promover gradualmente o contacto com o mesmo.



Figura 2- Espaço da sala de creche 1

De acordo com o modelo pedagógico MEM, a sala dispunha de seis áreas organizadas da seguinte forma: área da dramatização, área de construções, área de experiências, área de descanso/calma, ateliê de atividades plásticas, biblioteca e área polivalente. Cada área estava identificada com o respetivo nome e diferentes cores associadas a cada uma. O facto de o espaço estar dividido em áreas de interesse bem definidas, permitia que as crianças fizessem escolhas consoante as suas necessidades e interesses, encorajando-as ao mesmo tempo a diferentes tipos de exploração. Esta organização permitiu ainda que as crianças se sentissem mais seguras e se tornassem cada vez mais autónomas nos momentos de arrumação. Na sala estavam também presentes os seguintes instrumentos de pilotagem: mapa de tarefas; mapa do tempo; diário de grupo.

No que diz respeito ao material presente em cada uma das áreas, considero que havia uma grande diversidade e estavam praticamente todos ao acesso das crianças, à exceção do material de escrita que se encontrava guardado num armário junto do ateliê de atividades plásticas e era utilizado pelas crianças com supervisão do adulto.

Devido às regras impostas com a Covid-19, houve áreas que ficaram reduzidas ao nível do material e objetos para brincar e explorar, como por exemplo: livros, bonecos com roupas, e inclusive o tapete da área de descanso/calma, sendo que só ficou apenas o que era facilmente desinfetável.

O planeamento do dia era feito com base nas propostas das crianças registadas no diário de grupo e nas propostas por parte do adulto e dos interesses e necessidades demonstrados pelas crianças. Nos vários momentos do dia, notei que algumas das crianças escolhiam sempre a mesma área para explorar, sendo que o meu papel enquanto futura profissional passou por proporcionar às crianças diferentes momentos de exploração e descoberta que permitissem um contacto mais alargado com todas as áreas da sala.

Relativamente ao espaço exterior dispunha de três espaços localizados no rés-do-chão da instituição. O **recreio** era um espaço amplo com pavimento de borracha, que permitia um caminhar cómodo e confortável, principalmente para as crianças do berçário que ainda gatinhavam. Neste espaço, encontrávamos triciclos, balancés, escorregas e baloiços.



Figura 3- Espaço exterior- Recreio

Quanto o **ringue** podemos dizer que era um espaço igualmente amplo, mas com um pavimento de cimento e conta com alguns elementos da natureza, como relvado, terra e uma horta. Era composto por um escorrega, dois baloiços e continha a presença de brinquedos de praia e utensílios de cozinha, que permitiam o jogo simbólico por parte das crianças.



Figura 4- Espaço exterior- Ringue

Por último, a **rua** era um espaço de grandes dimensões com pavimento de cimento e alguma inclinação, localizado entre o recreio, refeitório e a entrada/saída de instituição. Este espaço composto apenas por elementos da natureza, incluindo algumas árvores de frutos e um espaço verde onde foram realizadas a maioria das sessões de movimento.



Figura 5- Espaço exterior- Rua

2.1.5. Organização do tempo

Como é referido em Folque, Bettencourt & Ricardo (2015),

A organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo. (p.129).

Considerando a afirmação acima exposta, posso referir que para além de ser fundamental a existência de uma planificação semanal, importa também organizar a rotina através de uma planificação diária para os diferentes dias da semana, onde façamos a descrição dos vários momentos que irão decorrer acompanhados dos respetivos tempos e da intencionalidade educativa de cada momento. Isto porque nem todos os dias são iguais e as propostas do educador/a ou das crianças podem e devem ser estruturadas e flexíveis, tendo em conta o interesse e as necessidades do grupo durante os vários momentos do dia. No entanto, é crucial que a rotina das crianças seja estável, pois permite às crianças antecipar e saber os vários momentos que decorrem ao longo do dia, dando-lhes maior segurança e conforto e para nós adultos ajuda-nos a gerir os tempos.

De acordo com a revista acerca da prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM das autoras Maria Assunção Folque, Marta Bettencourt & Mónica Ricardo (2015), passo a explicitar a forma como estava organizada a rotina diária e semanal da respetiva sala:

Acolhimento e despedida: Na sala onde desenvolvi a minha PES, o acolhimento acontecia entre as 07:30h e as 9h:30h e o momento da despedida entre as 16h:30 às 19h00. Eram momentos privilegiados para estabelecer relações de confiança e segurança com as famílias das crianças. Neste acolhimento eram, portanto, valorizadas as conversas informais através de trocas de informações entre a educadora e as famílias relativamente à vida das crianças na creche e à partilha das suas experiências de aprendizagem.

Conversas e comunicações: Por volta das 9:30h com o grupo já completo, dava-se início à reunião de grande grupo na área do descanso/calma onde os adultos e as crianças cantavam a canção do bom dia e de seguida, cada criança tinha oportunidade de partilhar alguma novidade, o que já faz em casa ou na creche e até para celebrar alguma conquista. Durante a minha intervenção tentei manter a rotina das crianças, no entanto ao invés de me cingir apenas à leitura de histórias explorei com as crianças algumas lengalengas, rimas, canções que integrassem o apelo ao movimento. O momento das comunicações era muito valorizado pela educadora e por mim e decorria muitas vezes antes da ida para o almoço. Para além de alargar as experiências individuais das crianças e do grupo, permitindo que se tornassem uma comunidade, era um tempo que promovia também algumas aprendizagens ao nível da comunicação.

Explorar, descobrir e brincar e Atividades e projetos: Das 10h:00 às 11h:00 o momento era destinado à atividade exploratória na sala ou no espaço exterior. Tentei que este tempo integrasse um maior contacto com o espaço exterior, oferecendo mais tempo livre e espaço para a realização de jogos, sessões de expressão motora, brincadeiras, explorações e descobertas por parte das crianças nos vários espaços que a instituição dispunha. Estes tempos eram planeados consoante os interesses observados por parte das várias crianças, ou seja, em pequenos grupos, de forma a enriquecer as suas aprendizagens durante as suas explorações. Durante estes momentos, os adultos iam circulando pelo espaço, com vista a criar momentos de interação e comunicação com as várias crianças, alargando as suas experiências de movimento. Por outro lado, incentivando-as a realizar as suas primeiras tentativas de movimento, considerando que cada criança requer uma atenção e interação individualizada, pois todas elas apresentavam especificidades e características próprias.

Higiene: Este momento caracterizava-se por ser um espaço individual e privado, onde reforcei e incentivei sempre a participação e autonomia das crianças, privilegiando

também o respeito pelos ritmos de cada uma. Outro aspeto que considerei importante, prende-se com a troca de comunicação que foi estabelecida com as crianças, dando-lhe uma maior confiança e segurança durante este momento íntimo.

Refeição: Este momento acontecia às 11:30h no refeitório e refeições era atividade humana carregada de significado social. No fundo, era um momento de interação e partilha entre as crianças, onde se apropriavam de diversas qualidades humanas, como era o caso da autonomia, a apreciação dos vários sabores e o respeito pelos diferentes ritmos de cada criança.

Repouso: Entre o 12:15h e as 15h:00 era realizado o momento de repouso no espaço da sala. Todas as crianças se descalçavam autonomamente e adormeciam cada uma ao seu ritmo. Durante este momento tinha sempre presente um ou mais adultos na sala, o ambiente era calmo e agradável ao repouso das crianças, uma vez que estas dormiam às escuras e ao som de uma música calma. Era um momento muito importante para as crianças restabelecerem o equilíbrio físico e mental necessário para o resto do dia.

Saídas e visitas: Ao longo da minha intervenção, dei oportunidade às crianças de contactar com outros espaços além da sala, nomeadamente com os vários espaços exteriores da instituição, de forma a alargar as suas experiências e oportunidades de exploração e descoberta que este espaço e a própria natureza oferece às crianças. Devido as medidas implementadas com a Covid-19, não foi possível fazer visitas às outras salas, como era habitual. Porém, foram realizadas algumas saídas a pé fora da instituição com o intuito de promover novas aprendizagens às crianças, ampliando o sentido de pertença a uma comunidade.

2.2. Conceção da ação educativa em contexto de Pré-Escolar

2.2.1. Caracterização da instituição

A minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância foi desenvolvida numa instituição pública, localizada numa das freguesias do Concelho de Évora. Trata-se de uma instituição que integra a Educação Pré-Escolar e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Era um escola bem equipada, contava com uma grande diversidade a nível de recursos para todas as faixas etárias que abrangia e dispunha de grandes janelas ao longo dos corredores, o que permitia a entrada de muita luz natural vinda do exterior.

Esta escola era sede do agrupamento e acolhia crianças e alunos heterogéneos ao nível socioeconómico, ou seja, cidadãos de bairros cujas características culturais, económicas e sociais representavam um nível de vida médio-alto, assim como cidadãos de bairros de natureza social, cujas famílias apresentavam uma situação mais fragilizada, com indicadores de desemprego e debilidades sociais graves. O agrupamento contava com diferentes parcerias nomeadamente com a Câmara Municipal de Évora, Centro de Saúde, APPACDM, Associação Chão dos Meninos, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Instituto da Segurança Social, Universidade de Évora e Associação para o Desenvolvimento e Bem-Estar Social da Cruz da Picada (ADBES). E dava resposta a uma aprendizagem inclusiva direcionada a todas as crianças e alunos, de forma a participarem no seu processo de aprendizagem. Relativamente à Educação Inclusiva, contava com a presença de uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita e três Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo. Esta instituição era ainda considerada como uma referência distrital para a Educação Bilingue dos alunos surdos, dispunha de um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Évora e uma referência a nível da Intervenção Precoce. Para além de todas as respostas inclusivas que integrava, dava também resposta aos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), aos Cursos de Educação e Formação (CEF) atribuído aos jovens ou aos Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF). De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2021-2024), o agrupamento contava com um total de cento e cinquenta docentes. Para além do pessoal docente, dispunha também de profissionais e técnicos especializados, nomeadamente técnicos de língua gestual portuguesa, terapeutas, psicólogos, assistentes sociais e animadora sócio cultural e trinta dezenas de docentes no âmbito da educação inclusiva. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021-2024, p.11-12).

A escola estava então dividida em dois pisos, sendo que num dos pisos encontrávamos as salas de Pré-Escolar, os vários recreios, refeitório e reprografia. E no primeiro andar estavam as respetivas salas de aula de 1º, 2º e 3º Ciclo, a biblioteca, a secretaria, a sala de professores e a direção. Para além dos diferentes níveis de ensino se encontrarem no mesmo edifício, a valência de pré-escolar dispunha de um espaço de recreio particular e uma sala polivalente. O Jardim de Infância abrangia três salas: A, B e C, que acolhia as crianças desde as 08:30h às 18:00h. No entanto, devido à Covid-19, ficaram impossibilitadas de estabelecer contatos com o resto da instituição no espaço de recreio que tinham em comum.

2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças com quem desenvolvi a minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância, era constituído por vinte crianças, heterogéneo e com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Nove dessas crianças eram do sexo masculino e onze do sexo feminino.

De acordo com a seguinte tabela, podemos verificar as idades do grupo de crianças em função do sexo:

Sexo/Idade	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Feminino	2	5	4	11
Masculino	3	3	3	9
Total	5	8	7	20

Tabela 2- Distribuição das crianças do grupo de jardim de infância em função da idade e sexo

Do total das vinte crianças, oito já frequentavam esta sala de jardim de infância com a respetiva educadora, sendo que as restantes transitaram de outros estabelecimentos de educação/ensino, uns particulares de solidariedade social e outros de cariz público. Destas vinte crianças, uma das crianças do sexo masculino apresentava Autismo e outra do sexo feminino apresentava Síndrome de Asperger (SA), ambas acompanhadas por uma técnica da Intervenção Precoce que prestava apoio duas manhãs por semana. As oito crianças que já frequentavam a respetiva sala demonstravam muita autonomia e responsabilidade nos vários momentos da rotina, inclusive na arrumação do material, execução das tarefas, marcação de presenças, elaboração do plano do dia, organização e participação nas reuniões de conselho e na marcação das atividades no quadro de atividades. Já as crianças que estavam pela primeira vez, foram desde logo encorajadas a participar nas rotinas da sala pelos colegas e ajudados sempre que necessário pelo adulto.

O grupo era heterogéneo, organizado com crianças de diferentes idades e capacidades. Esta condição permitiu uma prática diversificada enriqueceu as interações e as aprendizagens das crianças e promoveu uma educação inclusiva. Tal como refere (Niza, 1992 citado por Folque, 2018), a heterogeneidade etária do grupo visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluído atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado. (Niza, 1992 citado por Folque, 2018, p.53).

Durante a minha prática educativa, comecei por observar cada criança e o grupo nas suas brincadeiras, assim como conhecer o espaço e o tempo de que dispunham para trabalhar e para brincar com vista a compreender os seus interesses e necessidades. Através desta observação, constatei que o grupo era ativo, curioso, observador, participativo no planeamento das ações e da avaliação referente ao seu processo de ensino-aprendizagem e autónomo nos vários momentos da rotina.

De um modo geral, senti que todas as crianças gostavam de estar no espaço sala e que a sua maioria, à exceção dos mais novos, tinham conhecimento das potencialidades deste espaço, ou seja, os materiais que tinham e o que podiam fazer/aprender em cada uma das áreas. Notei que as crianças, gostavam particularmente de brincar na área do faz de conta, na cozinha de lamas, da área das construções com blocos de madeira, peças de legos e brincadeiras com animais e também demonstravam maior interesse pelas brincadeiras, descobertas e explorações no espaço exterior (brincar com a terra, com a água, fazer buracos, plantar, etc) e de fazer passeios fora da escola. O grupo apesar de explorar a maioria das áreas diariamente, havia áreas que lhes despertavam maior interesse nos diferentes momentos do dia. O meu papel enquanto futura educadora incidiu em ajudar as crianças a diversificar e ampliar o seu leque de experiências, brincadeiras e aprendizagens através da sua escolha no mapa de atividades presente na sala.

Ao longo deste período, tive ainda oportunidade de conhecer com mais detalhe as competências das crianças associadas às diferentes áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), dando destaque a duas áreas específicas relacionadas com os objetivos da minha investigação:

No que diz respeito ao domínio da **Educação Física**, foi sem dúvida um dos domínios mais trabalhos em sala dada a minha temática de investigação, sendo que era um domínio pelo qual as crianças demonstraram sempre muito interesse em todas as sessões de expressão motora, com particular destaque para o espaço exterior. A maioria identificava com facilidade as diferentes partes do corpo, conseguiam distinguir cima, baixo, sendo que nem todas distinguem corretamente os conceitos de lateralidade

(esquerda, direita). Nos vários jogos realizados pelas crianças, houve quase sempre cooperação enquanto grupo, aceitando e cumprindo na maioria das vezes as regras que eram acordadas. As crianças mais velhas conseguiam compreender e esquematizar as regras de alguns jogos. Movimentavam-se com facilidade em diferentes ritmos e formas movimento, desde as crianças mais novas às mais velhas (correr, saltar, trepar, saltar sobre objetos) e conseguiam mover o corpo em relação aos objetos (bolas, arcos, lençóis, etc).

No domínio da **Educação Artística**, mais concretamente **no subdomínio das Artes Visuais**: a maioria das crianças gostava de explorar diversas modalidades de expressão visual, desde a pintura, modelagem, colagens, desenho), recorrendo a diferentes elementos. As crianças mais novas representavam a figura humana de forma simples, enquanto as mais velhas já realizavam desenhos mais detalhados utilizando diferentes materiais e introduzindo diversos elementos visuais (cor, formas, etc).

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro: as crianças dramatizavam situações do quotidiano, através do jogo dramático na área do faz de conta e na área das construções. Algumas crianças no momento de contar e mostrar, comentava com o grupo, os diversos espetáculos a que assistiam com as famílias, explicando no que consistia o respetivo espetáculo. Muitas das vezes, inventavam teatros num determinado espaço, utilizando diversos recursos e adereços presentes na área do faz-de-conta.

No Subdomínio da Música: as crianças apreendiam com facilidade todas as canções, imitavam ritmos simples ou mais complexos, através de jogos rítmicos e prosódicos como lengalengas; identificavam os sons da natureza, dos animais, neste caso sons com os quais contactamos no nosso dia a dia. Conseguiam distinguir canções de diferentes géneros, estilos e culturas, nomeadamente o cante alentejano. Todos mostraram interesse em experimentar a sonoridade dos vários instrumentos musicais presentes na sala, conseguindo distinguir o respetivo nome através do seu som.

Subdomínio da Dança: todas as crianças demonstravam prazer em dançar nas diversas sessões de expressão motora. Exploravam de modo coordenado atendendo as diversas relações espaciais e ritmos variados. Recriavam movimentos a partir de uma determinada temática. Realizavam também movimentos locomotores de diferentes animais utilizando o corpo no espaço. Nas suas criações, algumas das crianças recorriam a uma linguagem própria e adequada a este subdomínio, como por exemplo: espetáculo, público, palco, etc.

2.2.3. Fundamentos da ação educativa

No contexto em Jardim de Infância, a prática pedagógica que a educadora desenvolvia em sala também tinha como referência o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Tal como já foi referido, este modelo apresenta três grandes finalidades formativas que se centram no desenvolvimento pessoal e social dos profissionais educativos, enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como na construção cooperada da cultura. Niza (1992 citado por Folque, 2018). O MEM defende que “cada criança é um elemento ativo na vida do grupo, participando nas tomadas de decisão, sendo vista como ser competente e como sujeito ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.” (Folque, 2018, p.53). De acordo com a afirmação, neste modelo são valorizadas as relações que se estabelecem dentro da sala entre crianças e adultos, onde se privilegiava a comunicação, a negociação e a cooperação.

Planear e avaliar são aspetos essenciais que permitem às crianças, quer individualmente, quer em pequeno ou grande grupo participar e desenvolver o seu processo cognitivo e a sua linguagem. (Silva, et. al, 2016, p.26). Relativamente ao planeamento, os vários membros da equipa reuniam informação diariamente sobre as crianças através da observação, da interação com elas e dos registos diários sobre o que ouvem e veem quando observam as crianças.

Na sala onde realizei a prática, a educadora tinha uma organização coletiva do trabalho, sintetizada em alguns instrumentos de pilotagem, nomeadamente a agenda semanal de atividades, plano do dia, diário de grupo, mapa de atividades, quadro de tarefas, mapa de presenças. Outro aspeto crucial prende-se com a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, em que os momentos de planeamento e a avaliação estão interligados, uma vez que as crianças participam ativamente, através da negociação de contratos de aprendizagem. Niza (1992,1996,1998 citado por Folque, 2018). Outra metodologia utilizada na prática desta sala era o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos. Os projetos surgiam dos interesses das crianças, da curiosidade e da necessidade em saber mais, muitas vezes através de uma pergunta. O ponto de partida de cada um determina a sua natureza, ou seja, podiam ser projetos de **produção** (“queremos fazer”), de **pesquisa/informação** (“queremos saber”), ou de **intervenção na comunidade** (“queremos mudar”). No decorrer da mesma, fui acompanhando o interesse das crianças em diversos projetos, bem como no seu desenvolvimento. Um dos exemplo será o projeto: “São formigas de asa ou voadoras?” Os circuitos de comunicação integraram a organização do trabalho de aprendizagem e funcionaram como formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho. O contexto físico teve também muita influência no comportamento de crianças e adultos, pois o facto de ser um ambiente de aprendizagem ativa e cooperada forneceu às

crianças oportunidades para realizar escolhas e tomar decisões sobre o que queriam fazer e como deveriam fazer. Desta forma, destaco para a importância do planeamento com as crianças, uma cuidada seleção de materiais e organização para que todas as crianças pudessem encontrar, utilizar e arrumar sozinhas tudo o que necessitam. (Plano de Atividades de grupo, 2021/2022, p.7 e 8).

A ação pedagógica da educadora enquadrava-se nos quatro fundamentos e princípios presentes nas OCEPE, abrangendo todos os domínios e os seus objetivos gerais e específicos. De acordo com plano de atividades do grupo (2021/2022), a minha prática em cooperação com a educadora centrou-se nas seguintes opções educativas:

- Atender às prioridades do Projeto Educativo do Agrupamento em todas as ações;
- Criar condições para a criança aprender a aprender;
- Dar importância ao lúdico como forma de aprendizagem;
- Respeitar as características individuais, favorecendo aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas;
- Despertar a curiosidade e o espírito crítico;
- Participação, sempre que possível, das famílias no processo educativo;
- Participação e colaboração com a comunidade.
- Apoiar cada criança para que chegue a níveis de realização que por si só não chegaria;
- Participação das crianças no planeamento permite ao grupo beneficiar da sua diversidade;
- Utilização de instrumentos impulsionadores de diálogo, da partilha, da participação no planeamento e na avaliação e na negociação das decisões democráticas;
- Avaliação do processo com as crianças, auxiliares, outros técnicos e pais;
- Contribuir para a inclusão das crianças com NEE;
- Articulação com os colegas do 1º ciclo, facilita a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

(Plano de atividades do grupo, 2021/2022, p. 6-7).

2.2.4. Organização do espaço e materiais

A sala A de Jardim de Infância onde decorreu a minha prática, caracterizava-se por ser um espaço amplo, atraente, desafiador e bem estruturado, cheio de cor com grandes janelas e uma porta de vidro que permitiam a luz natural vinda do exterior. De acordo com a metodologia do MEM na qual a educadora baseava a sua ação educativa, o espaço da sala de jardim de infância encontrava-se organizado por diferentes áreas bem definidas: Área polivalente, Área do Faz de Conta, Área dos Jogos de mesa, Área da carpintaria, Área das construções, Área da Pintura, Área da Modelagem, Laboratório de Matemática, Laboratório de Ciências, Biblioteca e Oficina da escrita, Cozinha de Lama no exterior. Todas estas áreas estavam estruturadas com base no processo geral de aprendizagens e formação das crianças, geridas de forma regulada pelos vários adultos.

No espaço da sala encontrávamos vários instrumentos de pilotagem da ação educativa da respetiva sala, como é o caso do mapa de presenças; mapa de tarefas; mapa do tempo; plano do dia; agenda semanal; mapa “contar e mostrar”; mapa de atividades; diário de grupo; mapa das comunicações e lista de projetos.



Figura 6- Área polivalente da sala de jardim de infância

Cada área tinha presente um inventário, onde estavam afixadas listagens escritas do número de crianças que podiam estar e o que fazer nas diferentes áreas. É um instrumento de pilotagem fundamental, uma vez que lhes permite saber quais as possibilidades de atividades presentes nas diferentes áreas da sala. Estes inventários eram construídos com as crianças no início do ano letivo ou ao longo do mesmo, à medida que cada área fosse enriquecida. (Folque, 2018). Todos os materiais presentes em cada uma das áreas, eram de fácil acesso e visíveis às crianças, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades e explorações, garantindo a sua autonomia. No

fundo, podemos dizer que eram materiais variados, funcionais, duráveis e seguros e o aproveitamento de material de desperdício era uma constante nesta sala.

Este modelo privilegia os materiais reais ao invés de serem infantilizados, com vista a proporcionar atividades de qualidade e com significado social ligadas à comunidade. Niza (1996 citado por Folque, 2018).

No decorrer da minha prática, notei que existia uma grande preocupação e um cuidado estético por parte da equipa educativa, em criar uma organização do espaço, dos materiais, do tempo e o definir de regras, de forma a promover a autonomia e a aprendizagem das crianças através do modelo pedagógico do MEM praticado em sala. As próprias paredes da sala eram muito ricas, pois à medida que eram desenvolvidos determinados trabalhos eram expostos na sala, de forma a documentar aquilo que ia sendo feito, permitindo às crianças comunicar umas com as outras sobre os seus trabalhos. O departamento de Pré-Escolar dispunha ainda de um polivalente, como sendo um espaço utilizado como recurso em dias de chuva e onde desenvolvíamos algumas das sessões de expressão motora.

Para terminar, dou principal destaque ao espaço de exterior da instituição, designado de “recreio”. Este espaço era então composto por uma área relativamente ampla com pouco equipamento e com um piso impróprio de gravilha e pó de cimento. O pavimento de borracha existente estava muito degradado, como podemos ver na **figura 7**. Em conversa com a educadora cooperante, constatei que estava em aberto a requalificação do espaço de recreio exterior do jardim de infância, inclusive na substituição dos pavimentos, regularização dos taludes, renovação dos equipamentos lúdicos, criação de um canteiro e zonas de sombra através da instalação de estruturas amovíveis e da plantação de árvores. Esta requalificação só foi concluída em junho de 2023 e do que já tive oportunidade de constatar, ficou sem dúvida um espaço muito mais enriquecido e desafiante do ponto de vista lúdico, oportunidades educativas que oferece às crianças e melhores condições de segurança.



Figura 7- Pavimento do espaço exterior

No fundo, este espaço contava com a existência de algumas árvores, terra e uma lona extensível que se adaptava consoante as condições meteorológicas, de forma a proteger as crianças. Em relação aos recursos estavam disponíveis triciclos, um piano, uma mesa de plástico que possibilitava a construção de acordo com os interesses das crianças; brinquedos variados (animais, legos, tratores, etc); materiais de peças soltas (pneus de diferentes tamanhos e espessura), uma cozinha de lama- construída com paletes e dispunha de utensílios reais de cozinha e eletrodomésticos como por exemplo: tachos, panelas, micro-ondas que permitiram a exploração e o jogo simbólico.



Figura 8- Recursos disponíveis no espaço exterior

No decorrer do meu período de intervenção, foi introduzida pela Professora de Expressão Motora, uma fita Slackline presa em duas das árvores presentes neste espaço, que permitiu que as crianças desenvolvessem o equilíbrio, a concentração, a força, a postura e diferentes habilidades motoras e tornou este espaço mais desafiante ao nível das suas experiências de movimento.



Figura 9- Fita Slackline

2.2.5. Organização do tempo

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária.” (Folque, 2018, p. 59). No fundo, o tempo educativo tem em geral uma distribuição flexível, contando sempre com momentos que se repetem com uma certa periodicidade. Foi através das diferentes unidades de tempo que as crianças conseguiam prever os vários momentos que decorrem no dia-a-dia do jardim de infância, tornando-as mais confiantes e seguras, dado que conheciam a rotina pedagógica praticada na sala.

No decorrer desta prática, verifiquei que havia uma organização estruturada e flexível do tempo que permitia oportunidades de aprendizagem diferenciadas. De acordo com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, trata-se, portanto, de um tempo em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem. (Silva et al., 2016, p. 27).

Neste sentido, considero então importante que o/ educador/a estabeleça e planeie sempre previamente o que se pretende fazer com as crianças, de modo que estas desenvolvam e adquiram competências que potenciem e promovam o seu processo de ensino-aprendizagem.

A organização do tempo de acordo com o MEM, dividia-se em torno de dois períodos, a manhã e a tarde. (Folque, 2018, 57). Nesta sala onde desenvolvi a minha prática, existia o período da manhã que decorria das 9h00m-12h00m e o período da tarde das 13h30m-15h30m.

Com base na tabela, é possível observar que a organização da rotina diária da sala estava definida de acordo com o modelo do MEM:

2.ª feira	3.ªfeira	4.ª feira	5.ªfeira	6.ª feira
Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho	Acolhimento e planeamento em conselho
Saída ao Exterior	Jogos coletivos	Áreas e Projetos Experiências	Cante Alentejano Áreas e Projetos	Sessão de expressão motora
	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO				

Tempo de animação cultural: História	Tempo de animação cultural: História	Tempo de animação cultural: História	Tempo de animação cultural: História	Tempo de animação cultural: História
Escrita nos cadernos	Áreas e Projetos	Áreas e Projetos	Reunião de Conselho	Áreas e Projetos
Balanço em conselho	Balanço em conselho	Balanço em conselho		Balanço em conselho
LANCHE				

Tabela 3- Organização do tempo na sala de jardim de infância

Passo agora a fazer uma descrição detalhada dos diferentes momentos da rotina diária, segundo o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (MEM):

Acolhimento: No período da manhã, as crianças eram recebidas pelas auxiliares a partir das 8h30m, onde tinham oportunidade de brincar livremente na sala polivalente ou no espaço exterior até às 9h. O planeamento das atividades era feito diariamente em conselho no período da manhã. Era no plano do dia que as crianças registavam o “Queremos fazer” e “Quem faz”, sendo que este instrumento também servia para avaliar o trabalho ao final do dia. Logo a seguir, as crianças inscritas para Contar e Mostrar tinham oportunidade de partilhar com o grupo as suas vivências individuais antes de prosseguirmos ao momento das atividades e projetos.

Atividades e Projetos: Depois da reunião de conselho, decorria 1h de atividades e projetos, de acordo com o que constava na agenda semanal e no que tinha sido planeado. A segunda-feira era destinada a uma saída ao exterior ao interesse das crianças e à tarde a escrita nos cadernos. Nestas saídas, foi dada a oportunidade às crianças de contactar com os diferentes espaços ao ar livre, inclusive espaços muito agradáveis em contacto com a Natureza, como irei apresentar nas diferentes propostas de intervenção pedagógica. Nestes espaços, as crianças exploraram o espaço de acordo com as suas habilidades motoras. Para enriquecer as suas experiências de movimento e promover estilos de vida mais ativos, disponibilizei materiais que estimularam a curiosidade e possibilitaram a exploração e a variabilidade de habilidades motoras, no sentido de alargar as suas aprendizagens e consequentemente desenvolvimento motor das crianças. Terça-feira era dia de jogos coletivos dinamizados por mim, preferencialmente em contacto com espaços ao ar livre, no entanto ainda foram realizados alguns no espaço polivalente. À quarta-feira dávamos resposta à

realização de experiências. O dia de quinta-feira era destinado ao cante alentejano em conjunto com as outras salas dado pela professora de música. Por último, a sexta-feira era dedicada à sessão de expressão motora dinamizada por uma professora da área.

Higiene: Perto das 11h, as crianças realizam a sua higiene autonomamente e dirigiam-se à área polivalente de forma a darmos início ao tempo das comunicações.

Tempo das comunicações: Este era um momento onde as crianças apresentavam ao grupo algum trabalho ou descoberta que tenham feito no período da manhã e considerassem relevante partilhar com o grupo. Durante este momento, as tinham oportunidade de expressar e partilhar uma opinião/atitude crítica e reflexiva face aos trabalhos desenvolvidos pelos colegas. Neste sentido, o meu papel enquanto futura educadora, passou por enriquecer as comunicações com perguntas que de alguma forma as fizessem pensar, por exemplo “Como? Porquê?”, tornando gradualmente o processo reflexivo das crianças mais rico. No caso das crianças mais envergonhas e tímidas, comecei por incentivá-las a mostrar um determinado desenho e contar aos colegas o que estava desenhado, para que estas se sentissem progressivamente mais à vontade enquanto grupo.

Refeição: Este era um momento de convívio e partilha social realizado autonomamente pelas crianças, sendo que algumas precisam de algum incentivo por parte do adulto para iniciar a refeição. Posto isto, iam brincar para o espaço exterior da instituição ou para o polivalente, dependendo das condições meteorológicas.

O período da tarde era destinado ao tempo de animação cultural, neste caso à leitura de histórias, à apresentação de projetos, visitas de algum convidado, etc. Logo a seguir, era verificado o que tinha sido registado no plano de forma a dar continuidade aos projetos planeados ou à escolha no mapa de atividades na área que cada criança pretendia explorar, descobrir e brincar. Neste momento, circulava por todas as áreas, de forma a controlar o número de crianças que podiam estar em cada uma das áreas ou até mesmo para apoiar determinada criança numa atividade em particular.

Por volta das 15h, arrumavam o espaço da sala e os materiais utilizados autonomamente e dirigiam-se à área polivalente, onde era feito diariamente o balanço do dia e a avaliação em conselho. O período da tarde terminava com o momento do lanche, este era mais um momento autónomo, de interação e partilha entre crianças. A componente letiva terminava às 15h30, no entanto algumas das crianças ficavam a brincar no espaço exterior até mais tarde com uma das auxiliares responsáveis pelo fecho da instituição.

Reunião de conselho (RC): Quinta-feira no período da tarde era feita a avaliação do trabalho da semana na Reunião de Conselho (RC), ao invés de ser realizada na sexta-feira, dado que a educadora titular se encontrava com redução da componente letiva. Tendo tido a possibilidade de trabalhar com este modelo, considero que a reunião de conselho é muito importante, na medida em que regula a aprendizagem das crianças e os comportamentos, permitindo que as crianças participem na vida do grupo e no desenvolvimento do seu processo da aprendizagem.

Capítulo 3- Processo Investigativo

Neste terceiro capítulo apresento e justifico com bibliografia de referência a metodologia adotada para desenvolver este processo investigativo, nomeadamente a investigação-ação. De seguida, farei a descrição dos vários instrumentos de recolha de dados que me permitiram alcançar os meus objetivos e dar continuidade ao processo investigativo. No ponto seguinte, darei destaque às intervenções realizadas em ambos os contextos, através da ligação entre os objetivos e os procedimentos metodológicos e por último, será então feita uma análise e discussão dos resultados nos respetivos contextos.

3.1. A Investigação-Ação

Considerando que “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2001, p.6), a metodologia que adotei para o meu estudo expressa-se na modalidade de investigação-ação. Esta metodologia de investigação-ação, tem vindo a ser muito utilizada no ramo da educação. Assim sendo, durante a minha prática, considerei importante assumir um papel de educadora-investigadora capaz de pensar, observar, planear, questionar, refletir, contribuindo assim para a melhoria e mudança da minha prática e evolução a nível profissional. De forma a colmatar o que foi dito, Máximo-Esteves (2008 cit. por Mesquita-Pires, 2010), afirma que a investigação-ação pretende melhorar as práticas dos professores/educadores e valorizar as técnicas e estratégias que contribuem para o desenvolvimento individual e para a construção do conhecimento profissional. (p.69). Ponte (2002), completa as suas palavras referindo que “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento (...) uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p.3).

Na mesma linha de pensamento, Mesquita-Pires (2010), salienta ainda que uma investigação-ação suporta o desenvolvimento “praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como atores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na conseqüente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais” (p. 67).

Para Alarcão (2001, p.8), “a investigação-ação, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida. Trata-se, portanto, de um processo de intervenção rigoroso e reflexivo que nos permite questionar acerca da problemática em causa e encontrar estratégias ou soluções que possibilitaram dar resposta/resolver problemas existentes. Importa considerar as várias fases de uma investigação-ação, com vista a alcançar os objetivos a que nos propomos. Para Zubber-Skerrit (1996 citado por Coutinho et al. 2009), fazer investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir de forma mais cuidadosa o que acontece e que se faz no dia a dia. (p.363).

Com base nas teorias dos vários autores, é possível concluir que esta metodologia permite-nos alterar ou melhorar as práticas educativas, no entanto este processo investigativo decorre de forma cíclica e todas as fases dependem umas das outras. Ou seja, é importante que o educador-investigador crie uma relação entre a teoria e a prática, através das seguintes fases que implica a investigação-ação-planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação. (Fonseca,2012, pp. 20-21).

No meu caso, esta metodologia de investigação-ação foi utilizada com o objetivo de compreender e explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através da valorização do espaço exterior como espaço educativo. Enquanto estagiária e futura profissional, a minha atenção passou nomeadamente pela observação das práticas nos dois contextos relativamente à problemática em questão, permitindo-me questionar, refletir sobre a minha prática e a dos contextos, de modo a procurar realizar planificações que fossem ao encontro do que tinha observado e de uma prática pedagógica que valorize a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior. Com base nas planificações consegui estar em constante reflexão sobre as ações e conversas das crianças no que diz respeito à exploração e a variabilidade de habilidades motoras através do recursos a fotografias em ambos os contextos, Creche e Pré-Escolar. Foi então nesta perspetiva que procurei realizar a intervenção, planeando a minha prática e por sua vez, avaliando todos os resultados que fui obtendo. À medida que desenvolvi

a prática fui refletindo sobre a mesma, realizando alterações de uma forma crítica, que fossem necessárias para melhorar a minha prática.

3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados que utilizei para dar resposta à questão de partida e aos objetivos específicos da minha investigação-ação nos dois contextos educativos, foram os seguintes:

- Notas de campo diárias e reflexões semanais com base na observação participante;
- Planificações: diárias e semanais;
- Registo audiovisual;
- Escala Movers;
- Questionário dirigido aos pais

Notas de campo diárias e reflexões semanais com base na observação participante

A **observação** possibilita a recolha de informação relevante para desenvolver uma determinada investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (p.87). Desta forma, a minha observação nesta investigação designa-se de participante com vista a conhecer a prática da educadora, de forma a compreender e explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através da valorização do espaço exterior como espaço educativo, as rotinas da sala e os interesses e necessidades das crianças.

Ao longo da observação participante, as **notas de campo** foram fundamentais e serviram de apoio às reflexões semanais acerca dos momentos mais significativos que decorriam ao longo do dia. Nas minhas notas de campo foi possível descrever de modo detalhado e descritivo aquilo que era observado, procurando desta forma “estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Durante a minha prática, recorri diariamente ao bloco de notas onde apontava as notas de campo, mas nem sempre o conseguia fazer, pois centrava-me muito nas interações e conversas das crianças em determinados momentos, que muitas vezes acabava por não registar. Ainda assim, considero que estas funcionaram como um instrumento essencial para registar as minhas observações durante toda a prática.

As **reflexões semanais** contam com uma análise do trabalho desenvolvido ao longo das semanas, centradas nos momentos mais relevantes e que pudessem ter um contributo significativo para o processo de construção da minha investigação. Tal como (Máximo-esteves, 2008) nos diz é através deste instrumento que o investigador experiencia e reflete sobre os acontecimentos ocorridos. Foi a partir deste instrumento que consegui aprofundar com mais precisão e ao pormenor aspetos e informações cruciais que resultam da minha observação, das notas de campo e de questões ou dificuldades registadas. Serviram também de apoio para projetar as planificações diárias e semanais posteriores, de forma a melhorar e ajustar a minha ação educativa em ambos os contextos, de creche e jardim de infância. As minhas reflexões incluíram ainda registos fotográficos das crianças e evidências das mesmas, com maior destaque para as aprendizagens das crianças relacionadas com a atividade física e lúdica realizadas no espaço exterior. Este instrumento permitiu-me ainda refletir acerca das aprendizagens das crianças na construção da minha investigação e melhorar a minha ação educativa nos dois contextos educativos.

Planificações: diárias e semanais

As planificações funcionam como um instrumento de apoio e regulação da nossa prática educativa. Servem para organizar o trabalho e pensar as atividades, de acordo com as propostas emergentes das crianças e na escuta sobre os seus interesses e necessidades, sempre articuladas em conjunto com as educadoras cooperantes. No contexto de creche, as planificações semanais permitiram-me perceber e refletir a regularidade com que ocorreriam propostas que valorizem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior. Tendo em conta, as restrições devido à Covid-19, todas as saídas realizadas ao espaço exterior tiveram de se cingir ao espaço junto à própria instituição. Assim sendo, tentei incluir todos os dias um momento em que as crianças pudesse ter contacto com este espaço, considerando as diversas potencialidades que oferece e os benéficos de ser ativo na infância. Por outro lado, mantive a prática da educadora relativamente às sessões de ginástica realizadas semanalmente, nomeadamente à sexta-feira. Nem sempre foi possível seguir integralmente o que era descrito nas planificações, pois importa que o planeamento seja flexível e adaptado consoante os interesses, necessidades e propostas das crianças. De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), planejar implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. (p.15). Em cooperação com a educadora tentei que todas elas fossem realizadas no espaço exterior, mas nem foi possível devido às condições

climatéricas não favoráveis e, portanto, teriam de ser pensadas e ajustadas ao espaço da sala, tornando-se igualmente um espaço potenciador de várias exploração e variabilidade de habilidades motoras, atendendo à disponibilização de diferentes materiais que enriquecessem o contacto com os vários espaços.

Já as planificações semanais, contêm uma descrição organizada e detalhada dos vários momentos da rotina pedagógica das crianças, no que diz respeito ao espaço, tempo, organização do grupo, materiais, recursos humanos e às várias atividade de exploração, podendo ser igualmente flexível se assim fosse necessário.

Durante este percurso, considero que a questão do planeamento foi um dos aspetos onde senti grande evolução ao longo da minha prática, pois foi através da reflexão constante sobre a minha ação nos vários momentos planificados que consegui perceber como poderia melhorar cada um deles e as estratégias que poderia adotar, atendendo sempre à organização e aos interesses e necessidades das crianças.

Registo audiovisual

Os registos fotográficos e os áudios foram dois recursos essenciais que apoiaram a minha prática pedagógica que permitiram uma maior perceção do que acontece no dia-a-dia de cada contexto. No fundo, serviram como um complemento de análise e reflexão acerca das ações e do envolvimento das crianças no decorrer das várias propostas. Verifiquei que as crianças já estavam familiarizadas com o uso do telemóvel e, portanto, funcionou como um instrumento de investigação, ao invés de comprometer as aprendizagens das crianças.

Todos estes instrumentos me permitiram conhecer os contextos das crianças e identificar as maiores dificuldades e barreiras, no que diz respeito à promoção de estilos de vida ativos na infância de ambos os contextos, tendo conseguido agir e intervir de modo a conseguir potenciar e melhorar esta relação, tendo sempre em consideração a confidencialidade e privacidade de todos os dados que recolhi ao longo de ambos os estágios.

Escala MOVERS (Movement Environment Rating Scale 2-6 years olds)

A escala é um instrumento utilizado para avaliar o ambiente educativo, no que diz respeito às condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior, denomina-se de escala MOVERS. (Archer & Siraj, 2017).

Esta escala encontra-se traduzida para português e foi-me facultada pela respetiva orientadora. Permite então compreender de que forma podemos avaliar a qualidade do

ambiente em que as crianças se desenvolvem e em identificar a forma como estas podem melhorar o desenvolvimento físico através do movimento e atividade física.

SUB-ESCALA 1: CURRÍCULO, AMBIENTE EDUCATIVO E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR
--

Item 1: Organização do espaço para a promoção da atividade física
--

Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo
--

Item 3: Habilidades motoras grosseiras

Item 4: Movimento corporal de suporte a habilidades motoras finas
--

SUB-ESCALA 2: Pedagogia do desenvolvimento motor

Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e exterior
--

Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior
--

SUB-ESCALA 3: Apoio à atividade física e pensamento crítico
--

Item 8: Apoio e ampliação do vocabulário motor da criança
--

Item 9: Incentivo ao pensamento partilhado através da comunicação e interação das crianças na atividade física

Item 10: Apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior

SUB-ESCALA 4: Pais/cuidadores e equipa educativa

Item 11: Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde.

As respetivas análises que foram realizadas tinham o objetivo de ser aplicadas com as educadoras cooperantes nos dois contextos educativos, no entanto em pré-escolar não me foi possível, portanto utilizei-a sozinha. Esta análise teve como intuito compreender a importância da qualidade do ambiente em que as crianças se desenvolvem e em identificar a forma como estas podem melhorar o desenvolvimento físico através do movimento e atividade física na nossa prática. Foi então realizada uma primeira avaliação no início da PES e no final foi novamente feita uma reavaliação, de

forma a regular a minha intervenção ao longo da prática supervisionada em creche e jardim de infância.

Durante o preenchimento das subescalas, registei as observações feitas e atribui a cada item, valores compreendidos entre de 1 a 7 que incluem quatro níveis (1- Inadequado; 3- Mínimo; 4- Bom; 5- Excelente) que serão posteriormente apresentados no subtópico que diz respeito à análise e discussão dos resultados. Através dos vários itens avaliados, consegui perceber os diferentes níveis em que se encontrava cada um dos contextos educativos, tendo tido oportunidade de melhorá-los na medida do que foi possível.

Questionário dirigido aos pais

A ideia inicial seria implementar um questionário tanto para a PES em creche como em jardim de infância, de forma a recolher informações sobre as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e de atividade física, em contacto com o espaço exterior. No entanto, este questionário só foi aplicado no último estágio, mais especificamente no contexto de JI. **(Apêndice I)**.

Amaro et al. (2005), define o questionário como sendo:

“... um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrange um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.” (p.3).

Os questionários destinaram-se aos pais das crianças e foram aplicados no final do estágio, sendo que esta análise dos resultados foi fundamental para perceber as oportunidades que as crianças tinham para a prática de atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior, particularmente fora do contexto escolar, bem como a importância que atribuem à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento da criança.

De acordo com as palavras expressas de Amaro et al. (2005), importa realçar que os questionários apresentam diferentes tipos de natureza, ou seja, podem ser “de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou problema, etc.” (p.3).

Dada a natureza do questionário, é fundamental ter em conta a sua elaboração, isto é, a forma como as perguntas estão estruturadas e organizadas, assim como a linguagem que é utilizada. Segundo Amaro et al. (2005), existem dois tipos de questões presentes nos questionários. As questões de resposta aberta que permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade

de expressão.” Por outro lado, as questões de resposta fechada em que o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. (p.4). Durante a elaboração do questionário e com a ajuda da minha orientadora decidimos colocar os dois tipos de questão, aberta e fechada, atendendo aos objetivos delineados para cada questão.

No que toca à sua apresentação, esta deve ser cuidada e é importante ter presente três critérios fundamentais para a construção do questionário, nomeadamente clareza e rigor na apresentação e agrado para o inquirido. (Amaro et al., 2005, p.7). Com base nestes critérios, dou destaque à estrutura e organização do próprio questionário sempre adequada ao público-alvo. Inicialmente, apresenta de forma clara a minha temática de investigação e dá a conhecer a sua finalidade. Faz também referência logo no início que garante o anonimato e confidencialidade dos dados e servirá apenas para fins de investigação académica. Em seguida, temos alguns dados referentes à criança (sexo e idades), bem como informações relativas à caracterização do agregado familiar, neste caso face à profissão, habilitações académicas e tipo de habitação onde reside. No total foram elaboradas 22 questões, entre elas de resposta aberta e fechada. Este questionário teve um contributo positivo na análise dos resultados, dando a conhecer as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e de atividade física, em particular, em contacto com o espaço exterior.

3.3. A investigação e intervenção em contexto de creche

Atendendo à faixa etária deste contexto educativo, considerei que seria necessário antes de mais, estabelecer uma boa relação afetiva e segura com o respetivo grupo de crianças, com vista a alcançar e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades para conseguir projetar a minha intervenção educativa.

A minha prática neste contexto centrou-se essencialmente em propostas de exploração, através da escuta ativa e atenta sobre as ações das crianças. Enquanto futura profissional considero importante sabermos quais as aprendizagens e experiências que as crianças já possuem, estar atenta ao que lhes interessa, de forma a proporcionar-lhes novas explorações e desafios que estimulassem a sua atividade física, curiosidade imaginação e criatividade, enquanto se tornam cada vez mais ativos.

3.3.1. Opções metodológicas

Durante a minha PES foram vários os procedimentos metodológicos que apoiaram a investigação-ação. Esta investigação foi desenvolvida a partir de pesquisas

bibliográficas previamente realizadas sobre os estilos de vida ativos na infância e as práticas pedagógicas nos espaços exteriores. Em primeiro lugar, considerei desde logo que todas as propostas e explorações teriam de atender aos interesses e necessidades das crianças. Começo por utilizar a escala MOVERS (Archer, C. & Siraj, I., 2017), onde foi feito o diagnóstico e a avaliação das condições para a realização desta investigação-ação. Essa avaliação centrou-se na observação dos vários espaços do contexto educativo, com maior destaque para o espaço exterior, no sentido de analisar as suas características e projetar as suas potencialidades para a respetiva intervenção.

Esta intervenção incidiu fundamentalmente na exploração de oportunidades pedagógicas que valorizassem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior, com o objetivo de promover estilos de vida ativos na infância. É de salientar que todos os materiais disponibilizados, tanto nas sessões de expressão motora do contexto de creche, como nas sessões de educação física do contexto de Pré-Escolar foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante, de forma a possibilitar a exploração e a variabilidade de habilidades motoras, melhorando o desenvolvimento físico das crianças através do movimento e da atividade física.

No início da minha prática, confesso que não sabia muito bem qual o caminho a seguir, no entanto após algumas leituras e pesquisas acerca da temática escolhida para investigar, consegui finalmente encontrar um rumo para delinear a minha intervenção neste contexto. O primeiro passo foi enunciar o esboço de como iria proceder à recolha de dados, com vista a conseguir atingir os objetivos que propus para a investigação. Neste sentido, o estudo foi estruturado em diferentes fases, ou seja, a 1.^a Fase de avaliação inicial, em seguida a 2.^a fase de preparação ou planeamento da intervenção, passando para a 3.^a fase que diz respeito à fase de intervenção e de auto-regulação. E por último, na 4.^a fase de Avaliação Final, onde apliquei novamente a Escala Movers para analisar e refletir sobre os resultados da minha intervenção ao nível da melhoria das características do ambiente educativo, de modo a verificar se consegui promover um estilo de vida ativo nas rotinas diárias das crianças.

3.3.2. Análise da escala Movers no contexto de creche

A primeira análise durante a PES em Creche, foi realizada no início da minha intervenção em conjunto com a educadora cooperante, mais concretamente no dia 30 de março de 2020. Esta análise teve um papel fundamental na melhoria da prática pedagógica, ou seja, serviu para verificar em que nível se encontrava cada um dos itens

dentro das quatro subescalas e refletir sobre os resultados, de forma a intervir e melhorar o desenvolvimento físico das crianças, através do movimento e da atividade física neste contexto educativo.

Tabela 4- Escala de avaliação MOVERS em Creche

Escala MOVERS								
Subescalas		Nível de classificação						
		Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
Subescala 1: Currículo, ambiente e recursos para o desenvolvimento físico	Item 1: Organização do espaço para a promoção de AF					X		
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo			X				
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras					X		
	Item 4: Movimento corporal de suporte a habilidades motoras finas							X
Subescala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior					X		
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior						X	
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior				X			
Subescala 3: Apoio à atividade física e pensamento crítico	Item 10: Apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior					X		
Subescala 4: Pais/cuidadores e equipa educativa	Item 11: Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde					X		

Análise do item 1- Organização do espaço para a promoção da AF

Na primeira avaliação, este item foi classificado por mim e pela educadora cooperante com o nível 4, uma vez que nem todos os indicadores correspondentes ao nível 5 se aplicavam na prática educativa deste contexto. Apesar do espaço interior (sala) não ser muito amplo, continha um espaço de entrada que permitia diferentes atividades de movimento durante as suas brincadeiras/jogos em que a equipa educativa

se juntava às crianças. No entanto, quanto ao indicador 5.2 no que toca ao acesso a oportunidades de movimentos físicos ao ar livre, constatamos que nem sempre era dado tempo às crianças para se movimentarem livremente a maior parte do dia, devido às condições meteorológicas, ficando impossibilitadas de ir para o espaço exterior/ar livre. Desta forma, durante a minha prática, tentei intervir e melhorar alguns dos indicadores aqui presentes, dando mais oportunidade e tempo às crianças de contactar com o espaço exterior e se moverem livremente, todos os dias, no período da manhã e da tarde sempre que possível.

De forma a alcançar o nível de classificação 7, tentei organizar o ambiente interior (sala) para que as atividades de movimento pudessem incluir outras áreas de conteúdo, como aconteceu através da exploração da lengalenga, recorrendo aos vários gestos e movimentos associados, que irei fazer referência nas propostas realizadas durante a intervenção pedagógica. Em todas as atividades físicas ao ar livre, também foi tido em conta este aspeto, ou seja, todas elas foram realizadas numa perspetiva integrada com todas as áreas de conteúdo atendendo sempre aos interesses das crianças. O acesso aos vários espaços exteriores da instituição foi algo crucial, devido às potencialidades próprias de cada espaço. No caso do ringue e da rua, tal como eram designados, as crianças tinham acesso a uma variedade de superfícies para brincar como relva, terra, árvores, pedras, paus. Já o recreio era um espaço pouco apelativo devido à sua constituição, recursos fixos em plástico e o pavimento era apenas borracha.

Análise do item 2- Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo

Este item quantificámo-lo com nível 3, tendo em conta que todos os indicadores deste nível se aplicavam. O espaço da sala dispunha de muito pouco recursos acessíveis às crianças para as suas atividades. No entanto, as crianças tinham acesso a um espaço exterior, designado de recreio, onde existiam alguns recursos fixos e portáteis para desenvolver a motricidade grossa e a atividade física.

Os recursos portáteis utilizados para as sessões de expressão motora ou atividades de movimento eram utilizados pelas várias salas da instituição, ou seja, não eram de fácil acessibilidade para as crianças nem eram usados de forma regular pelas mesmas. Isto porque se encontravam num espaço de arrumação que não era acessível às crianças, apenas aos adultos quando necessário.

Análise do item 3-Habilidades motoras grosseiras

Relativamente a este item foi classificado com o nível 5, atendendo que todos os indicadores eram tidos em consideração nesta prática. As crianças realizam atividades que promoviam o desenvolvimento das capacidades de motricidade grossa ao ar livre e no espaço interior (sala), apoiadas sempre pela equipa educativa. Todas essas atividades eram integradas noutras áreas de conteúdo.

De forma a atingir o nível seguinte, tentámos que as atividades variassem entre os vários espaços (sala e exterior), consoante os interesses e necessidades das crianças. Todas as planificações continham, pelo menos, um dia por semana, nomeadamente à sexta-feira, atividades para o desenvolvimento da motricidade grossa. Durante a minha intervenção, mantive esta prática, com vista a apoiar e a promover o desenvolvimento das capacidades de motricidade grossa que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Análise do item 4- Movimento corporal de suporte a habilidades motoras finas

O último item desta subescala foi classificado por mim e pela educadora com nível 7, atendendo que abrange todos os indicadores mencionados. A equipa educativa diversificava as atividades no espaço interior e no exterior diariamente, de acordo com os interesses das crianças, incluindo nas suas planificações atividades que promovam e potenciem gradualmente o desenvolvimento das capacidades de motricidade fina. Como exemplo disso temos as várias propostas que foram realizadas pelas crianças: exploração de materiais autênticos- rolhas, caixas de ovos, rolos de papel; Pintura dentro de caixas de cartão ao som de música calma.

Análise do item 5- Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior

Neste item correspondente à subescala 2, atribuímos o nível 6 visto que o contexto educativo dava resposta ao que está descrito nos vários indicadores de nível 5 e do nível seguinte, neste caso o nível 7 à exceção de dois indicadores (7.2 e 7.3). Toda a equipa educativa se juntava às crianças nas suas atividades de movimento (rolar, girar, saltar, dançar, etc), de forma a contribuir para o incentivo, interesse e entusiasmo das crianças que não estejam tão predispostas durante as atividades físicas que são realizadas, quer na sala ou no espaço exterior, permitindo-lhes ser mais ativas fisicamente. Foi notório perceber que toda a equipa estava consciencializada de quando tinha de intervir e quando deveria afastar-se durante as suas atividades de movimento. Quanto aos indicadores do nível 7, como já referi nem todos se aplicavam na prática deste contexto. Ainda assim, foi possível confirmar através do indicador 7.1 que os

vários membros da equipa educativa, refletiam com as crianças no decorrer das várias atividades de movimento, inclusive nas mais complicadas tendo sempre o apoio do adulto, a sua presença por perto ou até ajuda, caso fosse necessário de modo a alcançarem o desafio a que se propõem. Um dos objetivos durante a intervenção, seria levar algum convidado, com o intuito de incentivar e aumentar o interesse das crianças a frequentar desportos, acrobacias, danças, etc, mas devido ao covid-19 não conseguimos realizá-lo, portanto o indicador 7.2 não foi possível de alcançar. Com o intuito de concretizar o indicador 7.3, considerei que seria importante partilhar com a educadora alguns artigos e livros pertinentes relacionados com esta temática, para que possamos assumir uma prática promotora de um estilo de vida saudável e de atividade física.

Análise do item 6- Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

Este item foi considerado em conjunto que seria classificado com nível 6 tendo em conta a presença dos vários indicadores do nível 5 e alguns do nível seguinte na experiência deste contexto. Foi verificado que a equipa observava e analisava as atividades de movimento das crianças, com vista a planear as próximas experiências para promover o seu desenvolvimento físico. As suas observações eram usadas, especialmente para estabelecer ligações com outras áreas de conteúdos contidas no seu planeamento. Todas as observações e avaliações do progresso do desenvolvimento físico das crianças eram partilhadas com os pais, em conversas informais no período da manhã ou da tarde quando fosse deixar ou buscar as crianças. No final do ano letivo, também era realizada uma reunião que incidia essencialmente nas aprendizagens do grupo de crianças, onde era apresentada uma retrospectiva geral do ano através do instrumento de avaliação “A minha História de cordel” - dossiê que continha fotografias, registos dos momentos mais significativos e produções das crianças que mostravam a evolução das crianças ao longo do ano letivo.

Este item não foi classificado com o nível 7 dado que o indicador 7.2 foi assinalado como N/A, visto que as crianças tinham entre 1 e 3 anos de idade e apresentavam uma linguagem muito limitada. O indicador 7.3 também não se verificava, visto que os pais e profissionais não contribuíam para a avaliação e planeamento do desenvolvimento físico das crianças.

Análise do item 7- Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

No que diz respeito ao último item da subescala 2, quantificámo-lo com nível 4 devido ao facto dos indicadores de nível 5 não estarem totalmente completos. No fundo, as planificações eram feitas com base nas avaliações do desenvolvimento físico das crianças, bem como dos seus interesses e necessidades. A educadora fazia apenas uma planificação pedagógica semanal que continha as áreas a desenvolver, os objetivos e a avaliação e as várias atividades a desenvolver. No entanto, uma das planificações feitas por mim, nomeadamente a diária continha o papel dos vários adultos nas diferentes atividades que eram desenvolvidas, com o intuito de apoiar as crianças nas suas atividades de movimento assegurando sempre a sua segurança. As várias atividades eram planeadas pela educadora com maior incidência no espaço interior, no entanto ao longo da minha intervenção tentei planificá-las tanto no espaço interior como no exterior, integrando sempre as atividades físicas com outras áreas curriculares, como iremos verificar ao longo das propostas realizadas. Verifiquei também a possibilidade de a planificação ser adaptada e flexível às necessidades e interesses de movimento das crianças face às conversas com os pais e aquilo que era visto em casa.

Análise do item 10- Apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior

Na subescala 3 houve apenas um item que foi analisado, tendo sido classificado com nível 5 atendendo aos vários indicadores descritos. Foi verificado que a equipa educativa encorajava a maioria das crianças nas suas explorações e atividades de movimento, consoante os seus interesses e necessidades. No decorrer dessas atividades juntavam-se às crianças, permitindo que as crianças pudessem realizar os seus movimentos, de forma a aprenderem e desenvolverem novas ideias e capacidades. Todas as planificações estavam adequadas ao desenvolvimento das experiências das crianças. A equipa educativa apoiava as crianças, no que toca ao aumento das suas capacidades de movimento, garantindo-lhes que tinham espaço, tempo e recursos para explorar o seu potencial. Durante as suas explorações de movimento, as crianças apoiadas a tomar consciência dos riscos, ou seja, tinham oportunidade de as experimentar, enquanto lhes era dada alguma orientação e conhecimento sobre as mesmas. Ao longo da intervenção pedagógica, tentei alcançar o nível de classificação 7 considerando alguns indicadores deste nível.

Análise do item 11- Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde

Para terminar, eu em conjunto com a educadora considerámos importante analisar o item referente à subescala 4, sendo então classificado com o nível 5 devido aos vários indicadores apresentados. Verificou-se que a equipa têm consciência dos objetivos educacionais e as práticas na área do currículo. Em conversa com a educadora, foi possível também constatar que os pais eram convidados a presenciar o empenho com maior destaque nos dias festivos. No entanto, devido à pandemia e às limitações impostas, neste ano em particular não foi possível a presença dos pais para este efeito ou até para reuniões/encontros para ouvir e discutir a importância da área do desenvolvimento motor e qual a influência na aprendizagem das crianças. Tanto a equipa como os pais trocavam informação sobre vários tipos de atividades, inclusive físicas e de saúde, de forma a incentivar os pais a tornarem os seus filhos fisicamente mais ativos. Esta troca de informação acontecia através do grupo com pais no Facebook (2020-21 Sala 1), onde eram feitas várias sugestões de atividades físicas para realizar com as crianças em casa. Este grupo servia também para informar os pais acerca dos benefícios da atividade física, onde eram incluídos nesses registos fotografias das crianças no jogo de exercício e a brincar no espaço exterior, como teremos oportunidade de constatar mais a frente.

3.3.3. A intervenção pedagógica em Creche

Num primeiro contacto com este contexto, senti necessidade de observar e conhecer a prática da educadora relativamente aos estilos de vida ativos, no fundo perceber quais as oportunidades que as crianças tinham para a prática de atividade lúdica e física realizadas em contacto com o espaço exterior.

O primeiro passo para conseguir projetar a minha intervenção, passou pela utilização da escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017), em conjunto com a educadora cooperante, de forma a avaliar o ambiente educativo, no que diz respeito às condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior. Em simultâneo, observei os três espaços exteriores da instituição, no sentido de averiguar as características e projetar as suas potencialidades para a minha intervenção, melhorando desta forma a prática pedagógica.

Um aspeto a ressaltar que considero significativo, prende-se com a importância dada ao espaço interior (sala) e ao espaço exterior por parte da educadora. Ambos são vistos como parte integrante do projeto educativo e valorizados na sua prática, porém a

estrutura física do dia restringia o acesso das crianças ao espaço exterior e consequentemente às atividades de movimento ao ar livre.

Durante as minhas intervenções tentei organizar o ambiente educativo, de forma a promover e desenvolver estilos de vida ativos através da valorização do espaço exterior como espaço educativo. No fundo, tentei assumir e explorar uma prática pedagógica promotora de um estilo de vida ativa, incentivando o grupo a diferentes tipos de explorações ou atividades de movimento, nomeadamente em contacto com o espaço exterior. As crianças são vistas como sujeitos ativos no seu processo educativo, portanto foi através da observação das várias atividades de movimento das crianças e da minha escuta ativa que foram planeadas as próximas experiências e descobertas, de forma a promover o desenvolvimento físico das crianças. Tendo sempre em conta, que todas as aprendizagens se enquadrassem nas suas necessidades e interesses. Devo salientar que, a rotina diária das crianças cingia-se muito ao espaço interior (sala). Porém, este espaço restringia, em certa parte, as oportunidades de movimento das crianças, devido ao pouco espaço livre que se encontrava no chão e à falta de recursos portáteis acessíveis às crianças neste espaço para as encorajar a ser fisicamente ativas. Neste sentido, a primeira proposta surgiu precisamente a partir desta reflexão acerca do espaço interior onde as crianças passavam a maior parte do dia. Ou seja, o período da manhã continha sempre um momento destinado à leitura de uma história, pois fazia parte da rotina das crianças e da própria prática da educadora. Com base nesta observação, considerei que seria interessante organizar o ambiente educativo, neste caso o espaço interior, de modo a incentivar e a promover atividades de movimento que pudessem ser realizadas a partir de uma perspetiva integrada com outras de conteúdo, atendendo sempre aos interesses das crianças.

Proposta 1- Exploração de jogos prosódicos: Lengalenga- “O meu corpo”

No dia 13 de abril de 2021, após a realização de uma das tarefas da sala, nomeadamente a marcação do tempo, conversei com as crianças durante o período da manhã que íamos aprender uma lengalenga. Para dar início à exploração da lengalenga, organizei o grupo em círculo e de pé, de forma a facilitar a compreensão e observação de todos nos vários gestos a que a lengalenga apela.

Em primeiro lugar, comecei por dizer a respetiva lengalenga “O meu corpo” pausadamente:

(“Salto, salto com os pés

Mexo, mexo com as mãos

Volto, volto a cabeça

Tapo, tapo os meus olhos

Puxo, puxo p'las orelhas
Toco, toco no nariz
Façam todos como eu fiz.”).

Depois pedi-lhes que dissessem comigo, repetindo-a várias vezes de forma a ser memorizada pelas crianças. A lengalenga era pequena e simples e as crianças conseguiram memorizá-la facilmente, tal como podemos verificar pela seguinte nota de campo:

“Notei que as crianças ficaram muito entusiasmada quando lhes disse que íamos aprender uma lengalenga, pois era algo diferente da rotina pedagógica habitual, neste caso a leitura histórias por parte da educadora. Durante o momento de exploração, houve crianças que conseguiram associar com mais facilidade a letra da lengalenga aos vários gestos associados. No entanto, todas as crianças foram incentivadas pela equipa educativa ao longo da exploração a realizar os vários gestos associados à mesma. No final, foi notório que um número significativo de crianças conseguiu associar os cartões à parte respetiva da lengalenga.”

**(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche-
13/04/21)**

Num primeiro momento, considerei que deveria explorar a lengalenga através de várias entoações, não só para captar a atenção das crianças como também para facilitar a memorização da mesma. Ainda que fosse pequena e simples, era desconhecida para as crianças, portanto foi importante arranjar algumas estratégias do ponto de vista lúdico que facilitassem a sua apreensão. O segundo momento, prende-se então com uma das estratégias que adotei, ou seja, a introdução de alguns movimentos/gestos recorrendo ao mesmo tempo a uns cartões, previamente preparados por mim, que continham imagens reais referentes ao esquema corporal (pés, mãos, cabeça, olhos, orelhas, nariz). Portanto, à medida que verbaliza as respetivas partes da lengalenga, ia mostrando o cartão associado ou esperava que as crianças verbalizassem e de seguida, mostrava, como podemos constatar através da seguinte nota de campo:

Estagiária: Mexo, mexo com as mãos... (Mostrava o cartão com as mãos)

M. (2:8): “mãos...” (Enquanto fazia o respetivo movimento)

I (2:5): “Mexo com a mão...” (A olhar para mim enquanto exemplificava).

A (2:7): “com as mãos...” (A olhar para a M. (2:8), enquanto mexia as mãos).

I (2:8): “Volto, volto a cabeça” (muito confiante no que dizia).

Estagiária: Tapo, tapo os meus...” (Todos tapavam os olhos).

M (2:8): “Eu sei Ana, é os olhos”

I (2:8): “Eu quero mostrar o cartão”

A (3:3): “Agora é o nariz, eu sei”

I (2:8): “Não, é as orelhas, eu vou mostrar” (Tudo a puxar p’las orelhas).

Estagiária: “Toco, toco...” (Esperei pela intervenção das crianças)

A (3:3): “No nariz, já sabia”

I (2:8): “Agora é no nariz A.” (Já tinha interiorizado a sequência da lengalenga)

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 13/04/21).



Figura 10- Momento de exploração da lengalenga

Terminada a exploração, foi ainda realizada uma proposta complementar apenas com um pequeno grupo de crianças que demonstrou interesse. Esta proposta consistiu então, na colagem dos cartões que tinham sido utilizados, nos respetivos espaços em branco da cartolina.

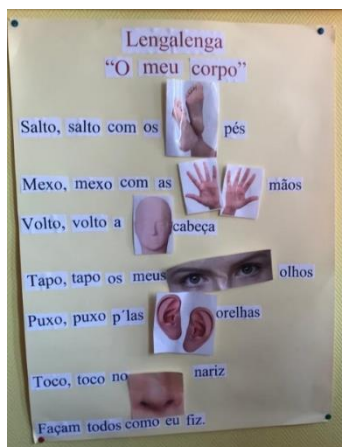


Figura 11- Colagem das imagens na cartolina

Estagiária: “Vamos ver quem se lembra da lengalenga”

A.S (3:2): “Eu sei, salto, salto com os pés” (Agarrou no respetivo cartão para colar)

Estagiária: “O A.S cola este cartão e a seguir damos a vez a outro menino”

A (3:3): “Mexo, mexo com as mãos” (Procura o cartão com as mãos)

Estagiária: “Muito bem! Podes colar o cartão”

G. (2:3): “Olhos...” (Confiante no que estava a dizer e a apontar para o cartão)

A. (3:3): “Os olhos é depois”

D. (2:8): “Volto, volto a cabeça. Está aqui!” (Apontando para o cartão)

Estagiária: “Podes colar D.” (Apontei para o respetivo espaço em branco)

G. (2:3): “Agora, olhos” (Agarrou no cartão)

Estagiária: “Agora sim, vamos colar os olhos” (Apontei para o espaço)

Estagiária: “Gostaram de aprender esta lengalenga?”

A. (3:3): “Eu gostei, foi divertida”

A.S (3:2): “Sim”

Estagiária: “Então e o que acham, de deixarmos a cartolina exposta na parede?”

A: (3:3): “Sim, eu quero”

Estagiária: “E onde vai ficar?”

A.S (3:2): “Aqui na parede” (Apontando para o sítio)

Estagiária: “Parece-me um bem, vamos colocá-la aqui então!”

A (3:3): “Eu ajudo-te Ana”

G (2:3): “Ajudar”

Estagiária: “Agradeço a vossa ajuda!”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 13/04/21).



Figura 12- Crianças a explorar a lengalenga em diferentes momento do dia

Análise da proposta

Esta proposta surgiu com o objetivo de tornar o espaço interior, onde as crianças passavam grande parte do dia, num espaço potenciador de atividades de movimento. Com esta atividade, as crianças tiveram oportunidade de explorar o corpo e o movimento em que colabora no desenvolvimento da motricidade e esquema corporal através dos vários gestos associados às diferentes partes do corpo. Neto (2020), destaca a importância de ser ativo na infância nos vários contextos de vida, como sendo

“essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência”. (p.43).

Atendendo à exploração deste jogo prosódico e de acordo com as evidências apresentadas acima, verifiquei que as crianças mais velhas memorizaram facilmente a sequência da respetiva lengalenga, enquanto as crianças mais novas sentiram necessidade do apoio do adulto, inclusive a imitar os vários movimentos/gestos. Notei ainda que, a introdução dos cartões que continham imagens alusivas às partes do corpo (pés, mãos, cabeça, olhos, orelhas, nariz), resultou numa estratégia facilitadora para as crianças mais novas, assim como o apoio e incentivo da equipa educativa em qualquer atividade/exploração.

Em relação à exposição da cartolina na parede, considerei importante conversar e negociar com as crianças onde iria ser colocada no espaço da sala, permitindo-lhes uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. De acordo com as palavras expressas por Folque, M.A. Bettencourt, M. Ricardo. M. (2015), o modelo do MEM praticado neste contexto “assenta numa organização social fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no trabalho/processo de humanização, que se dá pela apropriação e reconstrução da cultura.”

Após essa negociação, decidimos que a cartolina ficaria então exposta na zona onde contém todos os instrumentos de pilotagem. Isto porque dispunha de um espaço que possibilitava algum movimento no chão e fazia todo o sentido ser colocada à altura das crianças. Esta sugestão feita às crianças, surgiu no sentido de alargar as experiências de movimento dentro do espaço interior (sala), de modo a serem exploradas pelas crianças nos vários momentos do dia. Ao longo da minha intervenção notei que as crianças recorriam muito à lengalenga, nomeadamente as crianças mais velhas começavam a verbalizá-la e a movimentar-se, de acordo com o que tinham aprendido e com os vários gestos a que faz referência e as crianças mais novas imitavam os movimentos das restantes. O facto de ter sido exposta, de forma visível e ao seu alcance incentiva o diálogo entre as crianças e à sua exploração.

Durante a exploração da lengalenga, notei as crianças muito envolvidas, concentradas e recetivas ao longo dos vários movimentos/gestos que iam surgindo, com particular destaque para a introdução dos cartões que continham as várias partes do corpo. Através desta proposta, as crianças adquiriram diferentes aprendizagens, ao nível do desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva (vocabulário da lengalenga), cognitivo (atenção, concentração, memorização), motor (coordenação motora), da consciência e domínio do corpo e estimular alguns dos sentidos, neste caso audição, visão, tato.

No fundo, o meu papel como futura profissional foi criar contextos apropriados que permitam diversificar e enriquecer estas oportunidades de movimento, interligando sempre as diferentes áreas de forma globalizante e integrada.

Por fim, considerando a Escala MOVERS foi possível melhorar alguns dos indicadores presentes nos itens das várias subescalas. No **item 1** referente à organização do espaço para a promoção de atividade física, reforçámos o indicador 5.1 e alcançámos o indicador 7.1. Quanto ao **item 5** que diz respeito à participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e exterior, reforçámos o indicador 5.1 e 5.2.

Proposta 2- Partilhas de fotografias das vivências das crianças em contacto com a natureza/espço exterior

Esta proposta surgiu na sequência de uma conversa realizada na reunião de grupo, em que as crianças à segunda-feira contavam o que faziam durante o fim-de-semana. Através de algumas partilhas por parte das crianças, considerei que seria interessante conhecermos em conjunto as oportunidades, vivências, as rotinas e os estilos de vida praticados por cada criança, fora do contexto escolar, nomeadamente em contacto com a natureza e o espaço exterior, uma vez que as crianças atualmente passam grande parte do tempo fechadas sem contactar com estes espaços que têm tanto para lhes oferecer.

Tendo em conta a importância da participação dos pais/famílias no processo educativo, foi utilizada uma estratégia para incentivar os pais a tornarem os seus filhos fisicamente mais ativo, envolvendo-se nesta partilha de experiências de forma a enriquecer esta prática educativa e, por conseguinte, alargar as interações das crianças. Desta forma, foi entregue a cada família uma cartolina para registarem por escrito ou através de fotografias as diferentes oportunidades das crianças em contacto com o espaço exterior e a natureza.

A primeira partilha foi feita por três crianças no dia 25 de maio de 2021 no período da manhã destinado à reunião de grupo entre as 9h30-10h. De referir que este momento de partilha decorreu à medida as crianças levavam os registos para a sala. Depois de cantarmos a canção do bom dia e de serem realizadas as diferentes tarefas da sala, questionei as crianças, de modo a saber quem já tinham trazido os registos para partilhar com o grupo, sendo que quatro crianças se manifestaram de imediato com o braço no ar. Este momento de partilha foi então realizado na área onde decorre habitualmente a reunião de grupo. Solicitei a cada criança, individualmente, dando-lhe em seguida oportunidade de partilhar as suas vivências fora do colégio.

Estagiária: (3:3): “Vamos todos escutar o que a A (3:3) tem para partilhar connosco.

A (3:3): “Eu gosto de fazer passeios a pé” (A olhar para a fotografia que continha o registo)

Estagiária: “E esses passeios costumam ser onde? Conta-nos lá!”

A (3:3): “Na natureza, tem muitas árvores e não há carros”

Estagiária: “Vocês também fazem estes passeios pela natureza com os vossos pais?” (Envolvendo o resto do grupo)

M. (2:8): “Sim, no fim-de-semana a mãe não trabalha aqui”

Estagiária: “Eu também gosto muito desses passeios na natureza e às vezes até vou de bicicleta!”

A: (3:3): “Eu ando de bicicleta com o pai!” (A mostrar a fotografia aos colegas)

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 25/04/21)



Figura 13- Momento de partilha em grande grupo

À medida que as crianças partilhavam os seus registos, em conjunto considerámos que seria interessante colocámo-los na parede da sala ao alcance e visível às crianças. Para além de enriquecer a sala, constitui um elemento propício ao diálogo, tanto entre crianças, como entre crianças e adultos.

Através dos registos expostos na parede da sala, foi interessante observar os diálogos estabelecidos entre as crianças e o olhar atento com que os observavam longo dos vários momentos, como podemos ver através das seguintes evidências:

Estagiária: “O que estás a ver, M.C?”

M.C (2:1): “A Nel” (Identificando-se numa das fotografias).

Estagiária: “Já vi que tens muitos animais na tua quinta...”

M.C (2:1): “A gainha” (A apontar para a fotografia onde estava a dar comida às galinhas)

Eu: “E quem é este menino que está na fotografia contigo?”
(Apontei)

M.C (2:1): “Mano uaado” (A dizer o nome do irmão).

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 25/04/21)



Figura 14- M.C (2:1) a observar atentamente as suas fotografias

A (3:3): “Sabias que eu tenho um capacete cor-de-rosa?”

M.I (2:8): “Eu tenho uma bicicleta”

Estagiária: “Sabiam que para andarmos de bicicleta, é muito importante usarmos capacete porque se cairmos não nos magoamos!”

A (3:3): “O pai e a mãe também têm!”

Estagiária: “E dás muito passeios com os pais?”

A (3:3): “Sim, no sábado”

M.I (2:8): Eu ando só com a mana”

Estagiária: “Diz aos pais que também gostavas de dar um passeio com eles!”

M. I (2:8): “A mãe não gosta”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 25/04/21)



Figura 15- Crianças a observar e a dialogar sobre os seus registos

Análise da proposta

Tendo presente a atual realidade, em que as crianças passam a maior parte do dia em locais fechados, privadas do contacto com o espaço exterior, considerei que seria enriquecedor proporcionar às crianças um momento de partilha, de forma a conhecermos em conjunto as rotinas e estilos de vida do grupo de crianças fora do contexto escolar. Estas partilhas incidiram, com principal destaque para o contacto com a natureza e o espaço exterior. Neste sentido, foi através da comunicação e

envolvimento com as famílias que esta proposta foi possível, ajudando-nos a conhecer as crianças, as suas vivências, os seus interesses e necessidades, e, por conseguinte, ampliando aprendizagens dando lugar a um tempo de partilha em grande grupo. LeeKee man & Nimmo (1999 citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015), salienta que o trabalho com a família promove a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, contribuindo para o enriquecimento do processo educativo. Conforme as crianças partilhavam os seus registos, a educadora cooperante colocava no respetivo grupo da sala, a informar os pais sobre as várias partilhas das crianças e a incentivar as restantes a levar os registos das suas rotinas de vida fora do contexto escolar, bem como a serem famílias fisicamente mais ativas. (Fig.16).



Figura 16- Registo partilhado no grupo com os pais

Para dar resposta a esta proposta, foi criado um espaço de diálogo onde eram realizadas habitualmente as reuniões de grande grupo. Ao longo deste tempo de partilha, para que a comunicação pudesse ser de qualidade e autêntica, eu e a educadora assumimos o papel de mediadoras nos circuitos de comunicação das crianças, sendo que procurámos escutá-las, criar empatia com as mesmas e respeitar o ritmo de cada uma durante a sua comunicação. É importante ter em conta que a comunicação entre adulto-criança se prende com a linguagem verbal, mas também através da comunicação emocional. Portanto, nestas primeiras idades deve ser dada especial atenção a todas estas formas de interagir.

Por outro lado, realço um aspeto que acontece recorrentemente nos vários contextos, que tem a ver com o domínio por parte do adulto nestes momentos de comunicação. Porém, neste tempo de partilha sobre as suas vivências individuais

tentámos combater essa questão, garantindo que todas as crianças pudessem ter uma voz ativa, de forma a alargar a sua aprendizagem. Tal como Niza (1996 citado por Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015) afirma, é necessário criar “um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias”.

Durante as partilhas por parte das crianças, foi notório o envolvimento do grupo através das interações e da escuta atenta nomeadamente pelas crianças mais velhas. Constatei também diferentes aprendizagens a partir desta proposta, inclusive o respeito pelo outro através desta escuta; o enriquecimento do vocabulário das crianças com base nas interações estabelecidas; o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva; o contacto com o código escrito nos registos; a capacidade de diálogo de cada criança e o gosto pela natureza e o contacto pelo espaço exterior. Com base nos registos partilhados, foi possível constatar as várias rotinas e estilos de vida das crianças fora do contexto escolar, tendo-se verificado que algumas das crianças apresentam um estilo de vida mais ativo em relação ao resto do grupo, ou seja, os pais/famílias conseguem proporcionar às crianças mais oportunidades de exploração e de contacto com a natureza e o espaço exterior. Como exemplos temos: passeios a pé em família, andar de bicicleta no campo, ajudar na horta, dar comida aos animais na quinta, jogar à bola com o pai, entre outras partilhas.

Relativamente à exposição dos registos ao alcance das crianças, teve como intuito promover o contacto com o código escrito e alargar o diálogo e as interações entre as crianças com base na leitura das fotografias que continham. Ou seja, através do diálogo, as crianças tiveram oportunidade de estabelecer conexões com os vários acontecimentos vivenciados.

No fundo, esta comunicação incidiu numa perspetiva de reconhecer e destacar benefícios da interação com a natureza e das brincadeiras ao ar livre e em contacto com o espaço exterior. Enquanto estagiária e futura profissional, assumi uma postura promotora de um estilo de vida ativo, considerando os vários benéficos que promove às crianças, quer ao nível da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento motor, da imaginação, da criatividade e da linguagem, mas também de competências sociais, como a cooperação, etc. Importa ter consciência de que é através do contacto regular com a natureza e o exterior que a criança amplia o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia. Para isso, é necessário que tanto os profissionais de educação como as famílias promovam atividades livres em contacto com esses espaços, como fonte de aprendizagem e de investigação, oferecendo oportunidades diárias às crianças para experienciar o contacto com os vários elementos naturais, de brincar e explorar

livremente. Nature Action Collaborative for Children (2008 citado por Coelho et al., 2015).

O mesmo acontece relativamente à importância do brincar no espaço exterior como promotor de várias competências observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais. Thomas & Harding (2011 citado por Bento & Portugal, 2016). É importante que as crianças possam usufruir dos benefícios que os diferentes espaços oferecem.

Na sequência desta proposta, tentámos combater os medos constantes instalados na cabeça dos pais e consciencializá-los para a importância da atividade física e lúdica nas rotinas de vida das crianças em contacto com o espaço exterior.

Para finalizar e em prol desta proposta, foi possível melhorar o **item 11** da Escala MOVERS, nomeadamente a **subescala 4** que diz respeito à Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde. Fortalecemos, portanto, os indicadores **5.1**, **5.2** e **5.3** e alcançámos o indicador **7.3**.

Proposta 3- Exploração de arcos e bolas no espaço exterior

Esta exploração surgiu a partir de uma proposta emergente por parte de uma criança, registada no diário de grupo- A (3:3) “Eu quero brincar com os arcos”.

Durante a reunião de grupo realizada no período da manhã do dia 28 de maio de 2021, conversei com o grupo sobre as várias propostas que tinham sido feitas pelas várias crianças na semana anterior e em conjunto, considerámos em dar resposta à proposta feita pela A (3:3). Isto porque de acordo com a rotina pedagógica da sala, o período da manhã de sexta-feira era destinado à expressão motora e, portanto, esta proposta foi então realizada neste dia em específico. O espaço da instituição escolhido foi um dos espaços exteriores, pois ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, o contacto regular com este espaço foi sempre um aspeto importante a considerar e a integrar em todas as planificações, atendendo às potencialidades e oportunidades educativas que oferece e aos benefícios que tem para o desenvolvimento integral da criança. Tal como já referi, a instituição dispunha de três espaços exteriores, sendo que eram utilizados pelas várias valências, ou seja, era necessário haver uma certa rotatividade dos espaços. Neste dia em particular, o espaço disponível era a “rua” - espaço amplo com pavimento em cimento, que não apresentava qualquer recurso fixo ou portátil para as crianças explorarem, mas contava com a presença de alguns elementos naturais.

A exploração teve início assim que as crianças chegaram ao espaço exterior, ou seja, tiveram oportunidade de correr livremente e de explorar de seguida, os diversos materiais que lhes disponibilizei, nomeadamente arcos e bolas de diferentes tamanhos. Durante este momento, foi dado tempo e espaço para que as crianças pudessem explorar de forma individual, a pares ou em pequenos grupos os materiais que lhes foram disponibilizados, enquanto eu e a educadora cooperante observávamos atentamente as diferentes formas de exploração de cada criança.

Podemos então verificar através das várias fotografias, algumas evidências das interações estabelecidas entre as crianças durante os seus momentos de exploração.

Foi então a partir desta exploração inicial que as crianças exploraram diferentes movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, saltar a pés juntos e num só pé entre os arcos:

M (2:8): “Eu consigo saltar ao pé-coxinho”

M.I (2:8): “Eu também consigo!” (Estabelecendo uma relação do corpo com os objetos).

M. (2:8): “Eu salto primeiro”

A (3:3): “Eu vou saltar ao pé-coxinho para tu veres Ana”

Estagiária: “Salta para nós vermos!”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 28/05/21)

No decorrer das suas exploração, juntei-me às crianças de forma a ampliar as suas experiências de movimento, como podemos constatar pela seguinte evidência:

A (2:1): “Duas bolas Ana!”

Estagiária: “Lança uma de cada vez dentro do arco!”

A (2:1): “Esta” (Escolheu a mais pequena)

Estagiária: “Também queres experimentar D.?”

D (2:3): “Sim” (Dirigindo-se em direção a mim)

Estagiária: “O A. segura o arco e tu lanças, pode ser?”

D (2:3): “Com a Ana” (Envolvi-me na exploração)

Estagiária: “Agora seguras tu o arco e eu lanço, pode ser?”

D (2:3): “Sim” (Segurando no arco)

A (2.1): “Apanha Ana”

Estagiária: “Podes lançar!”

D. (2:3): “Com o pé”

Estagiária: “Manda, tu consegues!”

**(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche-
28/05/21)**



Figura 17- Exploração de bolas e arcos

Cada criança explorou das mais variadas formas os arcos, como podemos constatar mais uma vez pelas fotografias apresentadas abaixo:

T (2:4): “Está a rodar no chão” (E foi a correr atrás do arco)

Estagiária: “Também quero experimentar T. vamos ver se consigo fazer como tu!”

D (2:3): “Eu consigo” (Dirigindo-se a mim a rodar o arco à cintura)

Estagiária: “E no chão, já experimentaste?”

D (2:3): “Aqui” (Continuou a rodar na cintura)

Estagiária: “E tu, S. já experimentaste a rodar o teu arco?”

S (2:1): “Sim” (Tentou rodá-lo no chão, mas teve de ser incentivada pela presença do adulto).

**(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche-
28/05/21)**



Figura 18- O T (2:4), o D (2:3) e a S. (2:1) a explorar os arcos



Figura 19- Crianças a explorar os arcos de diferentes formas

Após algum tempo de exploração individual, aproximei-me de um pequeno grupo de crianças, de forma a observar e a escutar os diferentes significados atribuídos a cada um dos recursos:

A (3:3): "Parece uma lagarta!" (A observar os arcos no chão)

M (2:8): "Aqui é a cabeça" (Colocando o arco amarelo no chão)

M.I (2:8): "O meu é este!" (Pisando o arco cor-de-rosa)

A (3:3): "Vamos fazer uma lagarta muito grande!" (Colocando mais arcos no chão)

M (2:8): "É igual à lagarta comilona que a Ana contou!" (A fazer a associação com a história que tinham ouvido).

A (3:3): "Tem muitas cores a lagarta"

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 28/05/21)

Através da minha observação e envolvimento nesta exploração, verifiquei também que duas crianças recorreram à contagem dos arcos da mesma cor que estavam dispostos no chão, como uma forma de os explorar:

M.I (2:8): “Dois azul” (Juntando os arcos azuis)

B (2:6): “Aqui é três verdes” (Agrupando-os)

M.I (2:8): “Eu gosto muito de cor-de-rosa”

Estagiária: “Será que há mais algum arco cor-de-rosa?”

M.I (2:8): “Não, é um. Este é cor-de-laranja, eu sei”

Estagiária: “Então e quantos cor-de-laranja temos aqui no chão, contem lá?”

B (2:6): “Um” (Apontando para o arco cor-de-laranja)

M.I (2:8): “Um, é este!” (Apontando para o arco cor de laranja)

Estagiária: “Então temos dois arcos cor-de-laranja! Vamos lá juntá-los”

B (2:6): “São dois Ana”

M.I (2:8): “Dois, este e o da B.”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em creche- 28/05/21)



Figura 20- M.I (2:8) e B (2:6) a explorar os arcos através da contagem e das cores

Análise da proposta

Esta proposta foi realizada com o objetivo de valorizar a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior e ao mesmo tempo dar resposta à proposta emergente por parte de uma criança, nomeadamente a A (3:3).

Durante o período de intervenção, constatei que a educadora cooperante utilizava a maioria das vezes o espaço interior (sala), para realizar explorações e experiências relacionadas com o movimento das crianças. No entanto, considerei que a limitação e a falta de recursos deste espaço acabava por comprometer as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, o contacto com este espaço foi sempre visto como promotor de múltiplas aprendizagens, oportunidades educativas e benefícios positivos para o desenvolvimento integral das crianças. Ou seja, tentei sempre que possível integrar nas planificações propostas onde as crianças tivesse oportunidade de contactar regularmente com o espaço exterior, atendendo sempre aos seus interesses e necessidades. De acordo com Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), o acesso diário ao exterior e o contacto com a natureza, deve ser visto como “um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade num tempo em que o afastamento entre os seres humanos e o mundo natural tem levado à deterioração da ecologia humana.” (p.129).

A utilização dos três espaços exteriores da instituição possibilitou experiências de aprendizagens mais enriquecedoras e desafiantes do ponto de vista lúdico e educativo para as crianças. Através desta exploração e dos recursos portáteis que lhes foram disponibilizados (arcos e bolas), o objetivo desta proposta era proporcionar às crianças diferentes aprendizagens ao nível das suas capacidades e habilidades motoras.

Primeiramente, realço um aspeto importante que se prende com o facto de ter sido criado um contexto de exploração livre, onde foi dado espaço e tempo às crianças para que pudessem explorar diferentes formas de movimento, assim como explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço.

No início das suas explorações, notei que as crianças sentiram necessidade de explorar os diferentes recursos de uma forma individual. Foi então possível observar diferentes formas de exploração, ou seja, as crianças mais novas optaram por continuar a explorar os arcos e as bolas de diversas formas individualmente, procurando o apoio do adulto de modo a explorarem a relação do corpo com os objetos, como por exemplo: rodar o arco à cintura, rodar o arco no chão, lançar a bola dentro do arco, pontapear a bola. A exploração e manipulação dos arcos e das bolas, permite à criança explorar a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço, o controlo dos objetos, utilizando as mãos e os pés, bem como outras partes do corpo. (Silva et al., 2016, p.45).

De seguida, envolveram-se numa diversidade de interações, quer a pares como em pequenos grupos atribuindo diferentes significados às suas explorações. Desta forma, observei atentamente um pequeno grupo de crianças, nomeadamente a A (3:3) e constatei que através da sua criatividade e imaginação atribuiu o significado de uma lagarta aos vários arcos dispostos no chão. As crianças mais velhas envolvidas nesta exploração, alimentaram a curiosidade umas das outras e a M (2:8) associou, de imediato, à história que tinha sido contada em sala, designada por “A lagarta muito comilona” de Eric Carle. Notei também que a M.I (2:8) e a B (2:6) recorreram à contagem dos arcos agrupando-os por cores.

Com esta exploração, foi valorizada a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior, sendo que as crianças desenvolveram várias aprendizagens ao nível das habilidades motoras. As suas experiências de movimento implicaram deslocamentos e equilíbrios como: saltar num só pé, a pés juntos entre os arcos dispostos no chão. Assim como o controlo de alguns movimentos de perícias e manipulações, neste caso o lançar o arco, lançar a bola dentro do arco, pontapear a bola ao mesmo tempo que estimulavam a sua curiosidade e criatividade. Importa tomar consciência de que o corpo em movimento, é um mediador de assimilação de mecanismos sensoriais, motores, simbólicos e sociais que estabelecem a base da expressão das estruturas linguísticas, lógico-matemáticas, relacionais.” (Neto, 2020, p. 129).

No decorrer deste momento, foi notório o envolvimento por parte das crianças e o meu papel enquanto estagiária e futura profissional, centrou-se em apoiar aprendizagens do grupo ao nível das habilidades motoras, ou seja, juntando-me às crianças nas várias atividades de movimento, de forma a ampliar as suas experiências e incentivando-as a ser fisicamente ativas.

Tendo em conta a Escala Movers, esta exploração facilitou melhorias nos vários itens associados às diferentes subescalas. Relativamente ao **item 1**, reforçámos os indicadores 5.2, 5.3 e 5.4 e alcançámos o indicador 7.2. No que diz respeito ao **item 2** foram alcançámos os indicadores 5.3, 5.4 e dois no nível seguinte de classificação, ou seja, 7.2 e 7.3. Quanto ao **item 3** fortalecemos os indicadores 5.1 e 5.2 e conseguimos alcançar os indicadores 7.1 e 7.2. No **item 4**, fixámos o indicador 5.1 e obtivemos o indicador 7.1. Em relação ao **item 5** reforçámos apenas o indicador 5.1 e no **item 6** foi possível alcançar o indicador 7.1. Já no **item 7**, conseguimos somente reforçar alguns dos indicadores, o 5.1, 5.2 e 5.3. E por fim, no **item 10** foram reforçados os indicadores 5.1 e 5.2 e alcançado o indicador 7.1.

Outras propostas

Para além das três propostas que destaquei ao longo da minha intervenção em creche, foram desenvolvidas outras propostas, com o objetivo de explorar práticas pedagógica que valorizassem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças, com particular destaque para o contacto com o espaço exterior, no entanto algumas destas propostas realizaram-se no ambiente interior da sala.



Figura 21- Brincar, explorar e descobrir no espaço exterior diariamente



Figura 22 - Exploração de um percurso na sala



Figura 23- Exploração de um lençol

3.4. A investigação e intervenção em contexto de Pré-Escolar

Neste contexto, tal como aconteceu em creche considerei que seria fundamental, antes de mais, observar os diferentes espaços da instituição que promovessem a atividade física e conhecer melhor como estava organizada a rotina pedagógica das crianças, de modo a poder explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância, através da valorização do espaço exterior como espaço educativo.

No fundo, esta intervenção centrou-se nos interesses e necessidades das crianças, com o intuito de explorar uma prática pedagógica que valorizasse a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior, visto ser um espaço que oferece uma diversidade de oportunidades educativas, ao invés de se cingir apenas ao espaço da sala. Com vista a alargar as suas experiências de movimento e tornar as crianças fisicamente mais ativas, foram disponibilizados vários materiais que estimulassem a curiosidade e possibilitassem a exploração e a variabilidade de habilidades motoras, quer nas saídas ao exterior, nos jogos coletivos ou nas sessões de expressão motora.

3.4.1. Opções metodológicas

Esta investigação foi apoiada fundamentalmente em diferentes procedimentos metodológicos. Durante os dois estágios da PES, de forma a dar a melhor resposta à prática educativa, considerei que deveria adotar uma postura de educadora-investigadora, no sentido de poder utilizar a metodologia de investigação-ação.

Para iniciar a minha investigação, estruturei todas as fases em que este estudo ia estar dividido. A primeira fase decorre da mesma forma do contexto de creche, ou seja, passou pelo diagnóstico e a avaliação de todas as condições, com vista a investigar as características do ambiente educativo e do espaço exterior, de forma a projetar o potencial para a intervenção. Portanto, neste contexto foi igualmente aplicada a escala MOVERS (Archer & Siraj, 2017), mas neste contexto foi apenas analisada por mim devido a problemas pessoais por parte da educadora.

A segunda fase, incidiu na preparação ou planeamento da intervenção, onde tive em conta os dados recolhidos na fase de avaliação inicial e auscultei também as opiniões e interesses das crianças durante o plano do dia sobre o que gostariam de fazer no espaço exterior. Ainda no decorrer desta fase, foi pensado haver um momento de comunicação com os pais sobre a temática em estudo, no entanto devido às medidas

imposta com a Covid-19 não foi possível estabelecer esta comunicação presencial com as famílias.

Relativamente à terceira fase, designada de intervenção e de auto-regulação, na qual explorei uma prática pedagógica que valorizasse a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior. De referir que todas as planificações, embora particularmente dirigidas à Educação Física, assumiram uma perspetiva integradora do desenvolvimento de outras áreas curriculares. Nesta fase de intervenção, tal como aconteceu no contexto de creche também procurei implementar formas de comunicação eficientes com as famílias das crianças, através da partilha de imagens das crianças em jogo de exercício e a brincar no espaço exterior, de forma a consciencializar os pais acerca da importância destas práticas para o desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, como não havia nenhum grupo da sala com os pais, todas estas partilhas eram feitas através de registos expostos em placard ou na própria sala. Este aspeto dificultou, em certa parte, a partilha de extratos de artigos científicos, alusivos aos estilos de vida ativa e à valorização do espaço exterior que teria sido importante para realçar a sua importância para o desenvolvimento, bem-estar e saúde das crianças. No entanto, fi-lo com a educadora e penso que consegui chegar de igual modo aos pais através de um breve questionário, que concebi com o apoio da minha orientadora, Professora Clarinda Pomar e foi dirigido aos pais e mães das crianças, no sentido de compreender as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e de atividade física, em particular, em contacto com o espaço exterior. (Apêndice I).

Por fim, na quarta e última fase apliquei novamente a Escala Movers para analisar e refletir sobre os resultados da minha intervenção, ao nível da melhoria das características do ambiente educativo, de modo a verificar se consegui promover estilos de vida ativos no grupo de crianças de jardim de infância.

3.4.2. Análise da escala Movers no contexto de jardim de infância

A primeira análise durante a PES em jardim de infância, foi realizada apenas por mim no decorrer da observação participante, nomeadamente no dia 6 de outubro de 2021. Esta análise inicial, incidiu na avaliação do ambiente educativo, verificando em que nível se encontravam os vários itens da escala, com vista a melhorar a minha intervenção pedagógica, ao nível das oportunidades de movimento e da atividade física em contacto com o espaço exterior.

Tabela 5- Escala de avaliação MOVERS em Jardim de Infância

Escala MOVERS								
Nível de classificação		Inadequado		Mínimo		Bom	Excelente	
Subescalas		1	2	3	4	5	6	7
Subescala 1: Currículo, ambiente e recursos para o desenvolvimento físico	Item 1: Organização do espaço para a promoção de AF						X	
	Item 2: Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo			X				
	Item 3: Habilidades motoras grosseiras					X		
	Item 4: Movimento corporal de suporte a habilidades motoras finas							X
Subescala 2: Pedagogia do desenvolvimento motor	Item 5: Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior					X		
	Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior					X		
	Item 7: Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior					X		
	Item 8: Apoio e ampliação do vocabulário motor da criança					X		
	Item 9: Incentivo ao pensamento partilhado através da comunicação e interação das crianças na atividade física							X
Subescala 3: Apoio à atividade física e pensamento crítico	Item 10: Apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior					X		
Subescala 4: Pais/cuidadores e equipa educativa	Item 11: Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde						X	

Análise do item 1- Organização do espaço para a promoção da AF

De acordo com a minha análise, o item 1 foi classificado com nível 6 uma vez que na prática desta sala, verifiquei presente todos os indicadores do nível abaixo. O espaço interior da sala era um espaço amplo, preenchido e dividido por áreas segundo o MEM. No entanto, as crianças tinham acesso a um igualmente amplo e fechado designado de polivalente, onde foram realizados alguns dos jogos coletivos e algumas sessões de expressão motora durante a minha intervenção, ou seja, a organização do dia era flexível o suficiente que permitiu que as crianças realizassem atividades de movimento neste espaço. Durante estes momentos, a equipa educativa juntava-se às crianças, quer nos momentos de jogo como nos de brincadeira. Atendendo ao que constava na agenda semanal, à segunda-feira de manhã as crianças faziam uma saída ao exterior, onde era dado tempo a todas as crianças para se moverem livremente com acesso a oportunidades de movimentos físicos ao ar livre. Nestas saídas, o intuito era levar as crianças para espaços onde pudessem fazer atividades de motricidade grossa, bem como o contacto diário com o espaço exterior da própria instituição, de forma a possibilitar às crianças que se tornassem fisicamente ativas.

De modo a alcançar o nível de classificação 7, organizei o ambiente interior, neste caso o polivalente com vista a que as atividades de movimento incluíssem outras áreas de conteúdo, tal como aconteceu com a exploração de algumas histórias como exemplo disso temos: “Da cabeça aos pés” de Eric Carle.

Todas as atividades físicas realizadas ao ar livre tiveram em conta o interesse das crianças e as diferentes áreas de conteúdo. No decorrer da minha intervenção, notei que o espaço exterior da instituição não apresentava grande variedade de superfícies para brincar, tinha apenas um pavimento de cimento e terra. No entanto, na maior parte das saídas que foram realizadas, quer ao Alto de São Bento, como a todo o espaço verde envolvente ao Jardim da Malagueira, as crianças tiveram oportunidade de contactar com diferentes superfícies e terrenos para brincar e explorar, como irei apresentar nas propostas referentes à intervenção pedagógicas.

Análise do item 2- Fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo

Este item foi quantificado por mim com nível 3, considerando que nem todos os indicadores do nível seguinte foram verificados nesta prática. Todas as atividades que desenvolvessem a motricidade grossa eram realizadas no polivalente, pois era o único espaço fechado onde as crianças tinham recursos disponíveis para tal, no entanto não estavam acessíveis às crianças, apenas ao adultos. Estes recursos portáteis estavam na arrecadação junto ao polivalente e eram facultados às crianças nas sessões de

expressão motora e nos dias dedicados aos jogos coletivos para as três salas do departamento de pré-escolar. Durante o meu tempo de intervenção, o espaço exterior ainda não tinha sido requalificado como está atualmente, portanto não apresentava muitos recursos fixos nem portáteis, que encorajasse as crianças para atividades que desenvolvessem a motricidade grossa. De forma a melhorar este item da escala e conseguir alcançar o nível de classificação seguinte, organizei o uso dos recursos exteriores e dei especial atenção a diferentes formas e materiais criativos nas saídas realizadas ao exterior todas as segundas-feiras, com vista a que as crianças desenvolvessem as suas atividades/jogos físicos como irei apresentar nas propostas.

Análise do item 3-Habilidades motoras grosseiras

Este item foi classificado com nível 5, dado que qualquer um dos indicadores estava presente na prática deste contexto. Eu, em conjunto com o resto da equipa assegurámos que as crianças faziam atividades que promoviam o desenvolvimento das capacidades de motricidade grossa e que eram sempre integradas noutras áreas de conteúdo, quer nas saídas realizadas ao exterior como no polivalente, apoiadas sempre pelo adultos vários adultos. Tive oportunidade de assistir a uma reunião intercalar realizada com os encarregados de educação, onde a educadora trocava informações sobre cada criança em particular e onde destacava também informações acerca do desenvolvimento da motricidade grossa.

Com vista a alcançar o nível de classificação seguinte (7), ao longo da minha intervenção eu e o resto da equipa tentámos diversificar as atividades, tanto no espaço aberto (exterior) como fechado (polivalente). As atividades para desenvolver a motricidade grossa eram planificadas de acordo com o que tinha sido definido pelas crianças no início do ano letivo. Portanto, a planificação semanal continha, pelo menos, três momentos para desenvolver este tipo de atividades, nomeadamente nas saídas ao exterior à segunda-feira, nos jogos coletivos à terça e nas sessões de expressão motora às sextas-feiras.

Análise do item 4- Movimento corporal de suporte a habilidades motoras finas

O último item correspondente à subescala 1, foi classificado por mim com nível 7 considerando que na prática da educadora foram visíveis todos os indicadores mencionados. No período da observação participante observei que a equipa variava as atividades em espaço aberto ou fechado, de forma a manter o interesse das crianças e assegurar que todas as crianças tinham possibilidade de interagir com elas diariamente. Nesse sentido, durante a minha intervenção tentei manter esta prática e planificaram atividades para o desenvolvimento da motricidade fina, implementando níveis de

dificuldade para desenvolver as capacidades motoras finas das crianças através da manipulação de diferentes objetos, por exemplo: manipular objetos através de recortes, pinturas, construções, jogos coletivos, massa de moldar, entre outras.

Análise do item 5- Participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior

O respetivo item já faz parte da subescala 2 e foi então classificado com nível 5, uma vez que toda a equipa se juntava às crianças nas suas atividades de movimento realizadas nos diferentes momentos que eram registados no plano do dia. A participação da equipa, passava ainda pelo apelo e incentivo de todas as crianças nestas atividades, de forma a serem envolvidas e ativas fisicamente. Outro aspeto verificado nesta prática, prende-se com o indicador 5.3, ou seja, toda a equipa tinha consciência qual era o momento apropriado para intervir e ajudar as crianças nos seus movimentos e quando se deviam afastar e deixar que os explorassem sozinhas.

Quanto ao nível de classificação 7, posso realçar alguns dos aspetos tidos em conta para melhorar este item relativamente à participação da equipa educativa no movimento das crianças. Ou seja, ao longo da minha prática toda a equipa refletia com as crianças ajudando-os a realizar movimentos mais complicados e incentivando-os a alcançá-los gradualmente. Por outro lado, uma das propostas pensadas inicialmente seria convidar um convidado, de forma a alimentar o interesse das crianças pelo movimento, porém com as medidas impostas pela Covid-19 não foi possível fazê-lo da forma pensada. Outro aspeto, prende-se com o facto de durante este tempo ter apostado em leituras que me permitiram de certo modo, alargar o conhecimento e a compreensão acerca das atividades de movimento expressas na escala.

Análise do item 6- Observação e avaliação do desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

Após a minha análise, classifiquei este item com nível 5 considerando que tive oportunidade de constatar que a equipa observava e avaliava o desenvolvimento através de vários registos. Neste sentido, adotei o mesmo procedimento ao longo da prática, com o intuito de planear e fazer ligações com outras áreas de conteúdo enriquecendo deste modo, as experiências de movimento e conseqüentemente o desenvolvimento físico das crianças. Nas reuniões intercalares, a educadora partilhava com os pais, as suas observações e as avaliações que eram passadas dos vários profissionais acerca do progresso do desenvolvimento físico de cada criança em particular.

Análise do item 7- Planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior

O item relativo à planificação, foi classificado com nível 5 tendo em conta que as planificações eram feitas em resposta às observações e as avaliações do desenvolvimento físico das crianças e dos seus interesses e necessidades. Todas as planificações diárias feitas continham o papel do adulto e dou principal destaque às saídas ao exterior onde foram realizados alguns jogos de movimento e realçava sempre o papel do adulto, o espaço e os recursos materiais, de forma a assegurar as melhores condições de determinada atividade. As sessões de expressão motora, foram quase sempre realizadas no espaço fechado (polivalente), devido às condições meteorológicas. No entanto, os jogos coletivos foram planificados, tanto no exterior como no polivalente, incorporando sempre outras áreas de conteúdo.

Análise do item 8- Apoio e ampliação do vocabulário motor da criança

Este item corresponde à subescala 3 foi classificado por mim com nível 5, visto que durante a minha prática, verifiquei presente todos os indicadores mencionados neste nível. Eu, em conjunto com a equipa educativa e a professora de expressão motora planificámos propostas que tinham como objetivo aumentar a linguagem de movimento das crianças através do seu envolvimento nas diversas atividades físicas, como irei apresentar nas propostas de intervenção pedagógica. Nas sessões de expressão motora, nas saídas ao exterior e nos jogos coletivos, as crianças eram encorajadas a falar umas com as outras relativamente ao seu dia físico através de questões por parte do adulto acerca das suas experiências de movimento. No decorrer das várias atividades físicas que foram realizadas, eu e toda a equipa incentivamos sempre todas as crianças, de forma poderem envolver-se e a promover a linguagem expressiva de movimento, uma vez que a linguagem é um processo integral para que as crianças possam aumentar o seu conhecimento e compreensão.

Análise do item 9- Incentivo ao pensamento partilhado através da comunicação e interação das crianças na atividade física

O respetivo item quantifiquei-o com nível 7, dado que todas as crianças eram encorajadas a interagir umas com as outras durante as suas experiências/atividades de movimento, temos o exemplo disso com os percursos que foram realizados nas sessões de expressão motora e nos diversos jogos coletivos, ou seja, foi usado vocabulário de movimento conforme realizam as atividades. O pensamento partilhado foi apoiado à

medida que as crianças estabeleçam ligações na sua aprendizagem e na exploração de novas ideias. Ao longo da minha intervenção, a partilha de pensamentos passou também por comentários feitos às crianças acerca do seu desenvolvimento físico com vista a progredirem gradualmente.

Análise do item 10- Apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior

O último item da subescala 3 foi classificado com nível 5, atendendo que toda a equipa encorajava a maioria das crianças a explorar os seus movimentos para que aprendessem e desenvolvessem novas ideias e capacidades. Ou seja, a forma como os recursos foram organizados nas atividades de movimento, despertaram curiosidade às crianças, permitindo-lhes explorar novas maneiras de os usar. Todas as planificações garantiam que as crianças tinham espaço, tempo e acesso a vários recursos para explorar o seu potencial, com o intuito de alargar as suas capacidades de movimento. Outro aspeto presente nesta prática prende-se com o facto de as crianças terem sido sempre apoiadas pela equipa a tomar consciência dos riscos durante as suas explorações, possibilitando que as experimentassem, mas sempre com a orientação do adulto.

Análise do item 11- Informação das famílias acerca do desenvolvimento motor das crianças e dos benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde

Por fim, após a minha análise este item foi então classificado por mim com nível 6, considerando que consegui alcançar nesta prática alguns dos indicadores de ambos os níveis (5 e 7). Constatei que a participação e envolvimento dos pais/famílias era uma premissa que se mantinha na sala desde sempre. No fundo, os pais eram convidados habitualmente a juntarem-se às crianças durante as suas atividades de movimento/motoras, dias festivos, nas saídas, etc, no entanto devido às medidas impostas pela Covid-19, no meu período de intervenção não foi possível verificar esta prática. Considerei que seria uma mais-valia para fortalecer alguns indicadores da escala, solicitar a opinião dos pais através de um questionário, no sentido de compreender as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e de atividade física, em particular, em contacto com o espaço exterior, sugerindo desta forma várias atividades físicas que ajudavam as crianças a serem fisicamente mais ativas e saudáveis. Tendo em conta a situação pandémica que atravessamos e com base nas medidas que foram estabelecidas pós-Covid, o meu objetivo de estabelecer formas de comunicação com as famílias das crianças, de forma a consciencializá-las sobre a importância da atividade física e da atividade lúdica e

informá-los sobre os benefícios para a sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde/bem-estar não foi alcançado. Porém, utilizei os placards das salas e os corredores do departamento deste contexto para a exposição de fotografias das crianças no jogo de exercício e a brincar no espaço exterior nas várias saídas que realizámos.

3.4.3. A intervenção pedagógica em Jardim de Infância

Com a minha chegada à sala de jardim de infância, tal como aconteceu no contexto de creche senti necessidade de observar atentamente e conhecer a prática da educadora, com maior destaque para a minha temática de investigação. Depois de compreender a forma como estava organizada a rotina pedagógica das crianças com base na agenda semanal, percebi de imediato que a sua prática assentava numa prática pedagógica que valoriza o espaço exterior, como sendo um espaço igualmente educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferece às crianças. Esta premissa, foi verificada através do que consta na agenda semanal da sala em questão. Começo por realçar a segunda-feira de manhã, onde era realizada todas as semanas uma saída ao exterior com vista a promover estilos de vida ativos na infância, através da valorização das vivências lúdicas das crianças em contacto com espaço exterior. Para além disto, foi possível constatar também que a terça-feira era destinada à realização de jogos coletivos e a sexta-feira às sessões de expressão motora, de forma a possibilitar que as crianças alargassem as suas experiências de movimento/atividade física através da exploração e a variabilidade de habilidades motoras e continuassem a desenvolver um estilo de vida ativo na infância, inclusive através da valorização do espaço exterior como espaço educativo.

Com vista a projetar a minha intervenção, na primeira fase de diagnóstico e avaliação, apliquei sozinha a escala Movers (Archer & Siraj, 2017) para analisar as condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior, de acordo com os seus itens, na possibilidade de melhorar alguns dos indicadores e consequentemente a prática pedagógica. A observação do espaço exterior foi um dos aspetos cruciais e o ponto de partida, ou seja, com base nas suas características, consegui projetar as potencialidades para a intervenção.

Desta forma, considero que a realização da intervenção neste contexto em comparação ao contexto de creche, aproxima-se mais da prática pedagógica à qual me propus explorar. Neste sentido, a minha intervenção focou-se em manter a prática da educadora que valorizava as potencialidades do espaço exterior.

Atendendo à análise dos diferentes itens da escala e da classificação atribuída a cada um, foi notório verificar que havia determinados indicadores que poderiam ser melhorados nesta prática e foi exatamente com base nisso que surgiram algumas das propostas de intervenção, focada em assegurar espaços exteriores planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses das crianças.

Proposta 1- Atividades de movimento ao ar livre

Esta primeira proposta surgiu através do interesse das crianças pelo espaço exterior. Portanto, no dia 11 de outubro de 2021, a saída semanal ao exterior como era habitual, foi então realizada a um espaço amplo e verde junto à instituição. Durante a manhã, no momento destinado à realização do plano do dia, combinámos que recursos portáteis iriam levar para explorar neste espaço e decidiram que gostavam de levar bolas e arcos. O caminho até lá foi realizado a pé e no decorrer do percurso fui conversando com as crianças sobre o que iam observando e na importância de caminharmos, sem utilizar carros ou transportes, de forma a adotarmos um estilo de vida mais ativo.

Neste espaço verde, foi dada a oportunidade às crianças de o explorar das mais variadas formas e aos materiais disponibilizados. As crianças criaram situações imaginárias através do jogo simbólico onde atribuíram múltiplos significados aos diversos recursos que tinham à disposição.

Na primeira observação, encontrei quatro crianças dentro de um navio (pedra), que atribuíram à corda o significado e a intencionalidade, de ajudar as crianças, que demonstrassem interesse, a subir para dentro do seu navio. As crianças dividiram-se em pequenos grupo conforme os seus interesses e necessidades.

Enquanto observava as crianças nas suas brincadeiras de jogo simbólico que passo a ilustrar do caderno de formação:

Estagiária: "Olá Sr. Marinheiros! Posso ver o vosso navio?"

G. (5:1): "Este navio é muito grande!"

Estagiária: "E deixam-me subir para o vosso navio?"

P. (4:6): "Sim, mas tens de segurar a corda Ana"

Estagiária: "E vocês conseguem puxar-me?"

S. (4:3) "Nós somos fortes!"

P. (4:6): "Eu ajudo-te!"

Estagiária: “Passem a corda”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 11/10/21)



Figura24 - G. P. e S. a subir para o navio

Considerando que o ambiente natural fornece bons recursos para a curiosidade e atividade física das crianças, durante as suas explorações deparei-me com outro grupo de crianças a trepar às árvores. Foi claramente notório que uma das crianças, neste caso o J. (5:3), começou a trepar às árvores desde muito cedo, pela forma confiante com que o fez e pelo incentivo que dava aos colegas. Ao contrário do resto das crianças que apesar de terem mostrado interesse e curiosidade, apresentavam medo e pouca confiança. Todas as crianças tiveram oportunidade de experimentar diferentes movimentos e enfrentar desafios, ou seja, cada criança subiu até onde conseguiu, umas até ao galho mais alto, outras ficaram pela base da árvore, outras passaram de um galho para outro e ainda houve algumas que se entre ajudaram umas as outras, neste caso as crianças que já dominavam os movimentos ajudaram aqueles que estavam nas suas primeiras tentativas. Neste momento, o meu papel passou por juntar-me às crianças, observar as suas tentativas de movimento e valorizar a sua curiosidade de acordo com os seus interesses, com vista a apoiá-las a tomar consciência dos riscos durante a exploração, bem como encorajá-las de forma a sentirem confiantes para experimentar novas experiências e desafios. Enquanto observava as crianças nas suas tentativas de movimento, dialoguei com as mesmas tal como consta na seguinte evidência:

J. (5:3): “A minha mãe deixa-me trepar às árvores e eu não tenho medo”

P. (4:6): “Eu gostava, mas tenho medo!”

Estagiária: “Tu consegues Pedro, experimenta!”

G. (5:1): “Eu também vou experimentar”

Estagiária: “Boa! O J. (5:3) pode ajudar-vos”

J. (5:3): “Eu consigo subir muito alto, querem ver?” (À medida que ia subindo)

Estagiária: “Vocês também conseguem, experimentem!”

J. (5:3): “Eu gostava de tocar no céu Ana”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 11/10/21)



Figura 25- J. G. e P a trepar às árvores

Este espaço ofereceu às crianças, diferentes oportunidades para explorarem e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos. Cada criança explorou o espaço, de acordo com os seus interesses. Na primeira fotografia, podemos observar um grupo de crianças- a subir e descer das pedras- C (4:2), M (5:4), A (5:1). Já na do meio, temos seis crianças a correr num terreno inclinado- M (3:2), A (5:1), F (4:4), M (5:4), M (5:5), e na última fotografia, encontramos várias crianças do grupo a jogar à bola, a correr, a trepar às árvores e a saltar à corda.



Figura 26- Exploração do espaço verde ao ar livre

Diálogo com as crianças durante a exploração de movimentos nas pedras:

C (4:2): “Estou a apanhar sol na pedra” (Sentada na pedra maior)

M (5:4): “A tua pedra é maior!”

C (4:2): “Eu consegui subir”

Estagiária: “E tu também consegues, experimenta!”

A (5:1): “A minha é maior do que a da C.”

Estagiária: “A tua é mais alta e a da C. é maior”

A (5:1): “Eu não tenho medo de subir”

Estagiária: “Vamos ajudar a M. a subir!”

M (5:4): “Aqui não tenho medo” (Em cima da pedra mais baixa)

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 11/10/21)

Os diferentes materiais disponibilizados também permitiram que um pequeno grupo de crianças desenvolvesse diversas capacidades motoras, neste caso as bolas e as cordas que possibilitaram explorar a relação do espaço com os objetos. No decorrer das suas explorações, juntei-me às crianças, de forma a apoiar a sua curiosidade e a resolução de problemas individualmente ou em pequenos grupos e a aumentarem as suas capacidades de movimento, garantindo que tinham espaço, tempo e recursos para explorar o seu potencial. O meu papel passou também por encorajar todas as crianças a aprender umas com as outras, como podemos ver através das seguintes evidências:

B (3:4): “Eu jogo à bola com o meu mano”

Estagiária: “E jogam com a mão ou com o pé?”

B (3:4): “Eu gosto com a mão”

Estagiária: “Então lança para mim para ver se eu consigo apanhar!”

B (3:4): “Eu consigo!”

Estagiária: “Agora fazemos ao contrário, mando eu para ti poder ser?”

B (3:4): “Sim”

Estagiária: “Experimenta agora com o pé!”

B (3:4): “Eu jogo com o meu mano”

M (5:4): “Eu quero jogar com vocês”

Estagiária: “Lança a bola, podes começar tu!”

M (5:4): “Sabias que eu sei saltar à corda?”

Estagiária: “Mostra como saltas!”

M (5:4): “Mas não pode ser com muita força”

A (5:1): “Eu também sei” (Juntou-se a nós)

Estagiária: (Eu e a A. rodamos a corda e tu saltas, pode ser?)

M (5:4): “Só se for baixinho” (A corda junto ao chão)

A (5:1): “Eu também quero saltar Ana!”

Estagiária: “Então agora podemos trocar, fazemos à vez!”

(In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 11/10/21)

Análise da proposta

Esta saída foi pensada com o objetivo de explorar formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através da valorização do espaço exterior como espaço educativo, alargando as suas experiências de movimento/atividade física.

Relativamente ao trepar das árvores, cada criança testou as suas habilidades motoras através de várias tentativas de movimento. Esta forma de exploração, foi muito desafiante para as crianças, uma vez que experimentaram movimentos de controlo do corpo (equilíbrio), coordenação motora enquanto se confrontavam com situações de risco controlado. No momento de trepar às árvores, houve um pequeno grupo de crianças que demonstrou muita curiosidade, no entanto notei que só uma criança é que se mostrou confiante. Ou seja, isto significa que por parte dos pais não se verifica habitualmente este incentivo e encorajamento a realizar diferentes tentativas de movimento, que são tão importante, desde cedo, para o desenvolvimento integral das crianças. O medo instalado na cabeça das crianças por parte dos pais, foi claramente notório neste momento de exploração. Atualmente, temos verificado que o espaço exterior é visto pelos pais, como um espaço de risco para as crianças. No entanto, só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento. (Neto, 2020).

Neste momento, o meu papel passou por apoiar as crianças e encorajá-las a ampliar as suas experiências de movimento e desafios, permitindo que se tornem mais autónomas.

As crianças tiveram ainda oportunidade de explorar livremente o espaço desenvolvendo diferentes atividades físicas espontâneas, como correr, saltar por cima de pedras, trepar, jogar à bola, saltar à corda, etc. No espaço exterior da instituição, o contacto com diferentes superfícies para brincar e o tipo de terreno era muito pouco interessante e desafiante do ponto de vista lúdico para as crianças, daí estas saídas serem tão importantes para desenvolverem competências motoras e cognitivas. Porém, este espaço explorado pelas crianças, pode ser considerado como um espaço que oferece muitas potencialidades educativas, ou seja, desafia as crianças ao nível das suas destrezas motoras, riscos controlados, assim como a ampliar o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.

Importa também realçar, um aspeto importante que se prende com o facto de todas as atividades físicas realizadas pelas crianças incorporaram outras áreas de conteúdo. O ambiente natural em que as crianças tiveram em contacto, por si só, proporciona uma série de benefícios físicos, sociais e emocionais fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Este brincar em contacto com a natureza potencia as atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver

diversas formas de interação social, a criatividade, a imaginação que por sua vez, dão significado e intencionalidade às suas explorações e brincadeiras. Erickson & Ernst (2011), realçam que brincar na natureza não é apenas brincar ao ar livre. Brincar na natureza acontece num espaço natural, quando as crianças, por exemplo, exploram a sua criatividade.

Considerando a análise da escala Movers (Archer & Siraj, 2017), através da realização desta saída foi possível reforçar e alcançar alguns indicadores presentes na subescala 1,2 3. No **item 1** referente à organização do espaço para a promoção de atividade física, fortalecemos os indicadores 5.2, 5.3, 5.4 e alcançamos os indicadores 7.2 e 7.3 do nível seguinte. No **item 5** acerca da participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior fortificamos o indicador 7.1. No **item 8** sobre o apoio e ampliação do vocabulário motor da criança reforçamos os indicadores 5.3 e alcançamos o indicador 7.1. E por fim, no **item 10** que diz respeito ao apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior, reforçamos os indicadores 5.1, 5.2 e 5.3 e atingir um dos indicadores do nível 7, neste caso o 7.2.

Proposta 2- Jogos coletivos realizados em contacto com o espaço exterior

A segunda proposta surgiu para dar resposta ao que estava definido na agenda semanal, ou seja, a realização dos jogos coletivos.

Durante a reunião de grupo da manhã do dia 9 de novembro de 202, mais concretamente no momento do plano do dia, conversei com as crianças acerca dos jogos que gostariam de realizar no espaço exterior. Ao qual obtive as seguintes respostas por parte de algumas crianças que irei apresentar de seguida:

Estagiária: “Que jogos é que gostavam de jogar hoje?”

J (5:3): “Ao lenço, já não jogamos há muito tempo”

M (4:4): “À apanhada!”

M (4:6): “Um jogo novo!”

Estagiária: “Esses jogos já conhecem...Tenho uma sugestão para vocês, gostavam de aprender um jogo novo que se chama Jogo da “barra ao lenço”?”

J (5:3): “Sim, eu quero”

M (4:6): “Eu também quero Ana”

C (5:5): “Eu acho que conheço esse jogo Ana!”

Estagiária: “Boa! Então depois podes explicar como se joga.”

In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 9/11/2021

Os jogos foram então realizados neste dia em questão ao ar livre, num espaço verde próximo da instituição. No caminho até lá, fui conversando com as crianças sobre o que iam observando, enquanto dava algumas direções do trajeto a percorrer. Neste momento, constatei que grande parte das crianças estava habituada a fazer alguns caminhos a pé.

Depois de chegarmos ao respetivo espaço, dei oportunidade às crianças de correr livremente pelo espaço sem regras e orientações, considerando que é muito importante proporcionar-lhes o contacto com espaço abertos, ou seja, tornando as crianças mais ativas e com energia para a realização de qualquer proposta, neste caso a realização dos jogos. Partindo de aquisições que as crianças já possuem, a corrida deu lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento- iniciar, parar, seguir vários ritmos e direções. (Silva et al., 2016, p. 45).



Figura 27- Corrida ao ar livre

Após algum tempo de corrida, chamei as crianças junto de mim e solicitei-lhes que formassem uma roda para conversarmos sobre o jogo e se organizassem, de modo a aprenderem como se jogava.

Comecei por dizer novamente o nome do jogo “barra ao lenço” e percebi desde logo que era um jogo desconhecido pelas crianças, ou seja, era a primeira vez que iam jogar, no entanto a maioria demonstrou muita curiosidade e interesse com as questões

que me colocaram. Decidimos em conjunto, que eu iria ficar responsável pelo lenço e conduzir o jogo com o lenço na mão ao centro do campo marcado pelas duas equipas. De seguida, constituímos as duas equipas com o mesmo número de jogadores, neste caso 9 crianças cada uma. No momento de escolher as equipas, o meu papel e da educadora passou por apoiar as crianças nas suas escolhas, de forma que as equipas ficassem equilibradas. Logo de seguida, as equipas separaram-se em dois grupos e eu em conjunto com a educadora apoiamos cada uma das equipas, a escolher entre os vários jogadores um número secreto até 9 e a posicionarem-se atrás da linha que tinha sido delimitada.



Figura 28- Jogo da "barra ao lenço"

De forma que as crianças percebessem o objetivo do jogo, exemplifiquei uma vez como se jogava, como podemos ver na seguinte evidência transcrita do caderno de formação:

Estagiária: “Número 2” (As crianças das duas equipas que tinham o número dois dirigiram-se a mim para apanhar o lenço)

J (5:3): “Eu apanhei primeiro Ana”

Estagiária: “Agora voltas para junto da tua equipa ou para o lado da equipa adversária, se a M. não te tocar a tua equipa ganha um ponto ou dois”

M (4:4): “Quase que te apanhei”

Estagiária: “Como a M. não te tocou e voltaste para o lado da tua equipa ganham um ponto” (O jogo decorreu de igual forma até que todas as crianças tivessem participado).

In caderno de formação- Nota de campo da PES em jardim de infância- 9/11/2021

Depois do primeiro exemplo e para darmos início ao jogo, chamei um ou dois jogadores de cada vez pelos seus números e o objetivo do jogo era correr em direção ao lenço para tentar agarrá-lo e voltar para o mesmo sítio (ganhavam 1 ponto) ou para o lado da equipa adversária (ganhavam 2 pontos) sem serem tocados pelos jogadores da equipa contrária. O jogo terminou quando todas as crianças tinham tido oportunidade de participar e ganhou a equipa que conseguiu obter mais pontos até ao final do tempo estipulado para o jogo. Esta contagem dos pontos foi feita pela equipa educativa responsável por ambas as equipas que apoiou as crianças no decorrer do jogo. No decorrer do jogo, notei que as crianças mais velhas- o J (5:3), a M (5:5), a C (5:3) e a M (4:7), etc conseguiram apreender melhor o objetivo do jogo, como é expetável e jogá-lo com mais entusiasmo de movimento. Já as crianças mais novas- a B (3:2), o M (3:4), a C (3.2), a C (4:4), a F (4:2) precisaram do apoio e incentivo do adulto ou até dos colegas da própria equipa, para se envolverem com as regras e objetivo do jogo, ao invés de ficarem paradas como geralmente acontecia, tornando-se progressivamente mais ativas.

Análise da proposta

Esta proposta foi realizada com vista a dar resposta ao terceiro objetivo da minha investigação, que incidia em explorar práticas pedagógicas que valorizassem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior. Durante o período de intervenção, mantive sempre a rotina das crianças seguindo o que constava na agenda semanal, portanto todas as terças-feiras de manhã dava resposta aos jogos coletivos, quer em espaço fechado (polivalente), como em espaço aberto (ar livre/espaço exterior). A análise da escala Movers deu origem à escolha do espaço verde para a realização do jogo desde dia em questão. Ou seja, depois de observar o espaço exterior da instituição e as suas características, percebi que o espaço de recreio da instituição era muito pouco desafiante, quer em termos de qualidade de estimulação (materiais e equipamentos), como de superfícies, daí a necessidade de as crianças contactar com outros espaços exteriores para alargarem as suas experiências de movimento e realizarem atividades físicas. Neste sentido, eu em conjunto com a

educadora considerámos que deveríamos valorizar as vivências lúdicas das crianças e as condições do próprio espaço exterior, com vista a arranjar rotinas de jogos e brincadeiras para as crianças participarem de forma energética, através da realização de diferentes jogos/atividades físicas em contacto com ambientes naturais.

Considerando que existem várias formas de jogar na infância, o jogo da “barra ao lenço” que foi realizado designa-se como um jogo de atividade física, uma vez que se relacionou com o dispêndio de energia através de várias formas de atividade motora, como movimentos posturais, locomotores, manipulativos, gestuais e interativos. (Neto, 2020). O jogo também pode envolver cultura e esta é partilhada de geração em geração, a criança mostra uma maior predisposição para socialização, e há também uma melhoria das habilidades motoras rudimentares (primeiros movimentos voluntários), habilidades motoras fundamentais (movimentos equilibrados e ponderados), habilidades motoras especializadas (práticas complexas com combinação de movimentos fundamentais) (Neto & Lopes, 2017, p. 28).

Enquanto estagiária e futura profissional, ao longo da minha intervenção pedagógica tive sempre presente a importância que deve ser dada ao brincar, ao jogo com regras e às atividades físicas ou desporto. Considerei que as crianças deviam ter mais oportunidades de experimentação e participação ativa do seu corpo, na medida em que lhes possibilita envolvimentos saudáveis e tempo livre para brincarem e serem ativas. Por isso, deve ser dado às crianças tempo e espaço para brincar e jogar de forma a procurarem prazer, capacidade de adaptação e felicidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável ao nível da saúde física e mental. É importante que as crianças tenham um bom desenvolvimento motor, para conseguirem ter um desenvolvimento cognitivo normal, pois são dois aspetos intimamente relacionados. Desta forma, Neto (2020), afirma que corpos que se mexem ativamente a brincar com autonomia e liberdade, ou seja, com intencionalidade e sem constrangimentos, obtêm mais facilmente e conquistam as condições fundamentais, no decurso do tempo, para criar cérebros ativos.

Este jogo possibilitou uma diversidade de interações sociais que apelaram à cooperação e oposição, neste caso entre equipas. No decorrer do jogo da “barra ao lenço”, foi dada a oportunidade de todas as crianças participarem, sendo que a escolha das equipas foi apoiada por mim e pela educadora, no sentido de as equilibrar sem excluir nenhuma criança. Considero que durante a realização do jogo, foi possível verificar a ajuda e a cooperação das crianças mais e menos capazes, seguindo orientações ou regras e respeitando as competências e as habilidades motoras de cada uma. As crianças aceitaram e cumpriram as regras pré-definidas pelo jogo e compreenderam que no jogo havia pontos, ou seja, aceitaram a questão de ganhar ou

perder, à exceção de uma criança- G (5:1). Realço ainda outras aprendizagens que foram desenvolvidas com este jogo, nomeadamente coordenação motora fina e grossa, o equilíbrio, a velocidade de reação na corrida e manipulação, a capacidade de atenção e memória com a escolha dos números, a orientação espacial e temporal e o controle emocional relativamente ao ganhar ou perder.

Para terminar e de acordo com a análise da escala Movers, com a realização deste jogo consegui melhorar alguns dos itens das diferentes subescalas. Relativamente ao **item 1** da organização do espaço para a promoção da AF destaco o indicador 7.2 que foi alcançado. No **item 2** acerca do fornecimento de recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo foi obtido o indicador 5.3. No **item 3** referente às habilidades motoras grosseiras reforçamos o indicador 5.1 e alcançado o 7.1. O **item 5** sobre a participação da equipa educativa no movimento das crianças no interior e no exterior foi apenas fortificado um indicador, neste caso o 5.2. Já no **item 7** referente à planificação dirigida ao desenvolvimento motor das crianças no interior e no exterior foi possível alcançar o indicador 7.2. O **item 8** relativo que diz respeito ao apoio e ampliação do vocabulário motor da criança, foi reforçado o indicador 5.3 e obtido o indicador 7.1. No **item 9** sobre o incentivo ao pensamento partilhado através da comunicação e interação das crianças na atividade física somente foi reforçado o indicador 7.2. E por fim, quanto ao **item 10** acerca do apoio à curiosidade da criança e à resolução de problemas no interior e no exterior atingimos o indicador 7.2.

Outras propostas

À semelhança do que aconteceu no contexto de creche, também neste contexto foram realizadas outras propostas, de forma a dar resposta ao segundo e terceiro objetivo desta investigação. Portanto, além das que já foram apresentadas acima, passo então a destacar outros exemplos de propostas, realizadas com o grupo de crianças no contexto de jardim de infância:

Saída ao exterior: Explorar o Alto de São Bento

Através da avaliação da escala MOVERS, constatei que o espaço exterior da instituição oferecia muito poucas oportunidades educativas desafiantes, ao nível das condições de segurança, conforto, equipamentos lúdicos e pavimento adequado às necessidades das crianças. Desta forma, as saídas semanalmente ao exterior para além de terem possibilitado a exploração livre da natureza e as suas potencialidade, as crianças foram desafiadas para experimentar as suas destrezas motoras, alargar as suas experiências de movimento, correndo riscos controlados. Destaco nomeadamente

a saída ao Alto de São Bento, onde foi garantido às crianças que tinham acesso a toda a variedade de superfícies para brincar e terrenos nivelados e desnivelados, como podemos constatar nas fotografias.

Com base nas minhas observações e avaliações do desenvolvimento físico das crianças, possibilitei oportunidades mais enriquecedoras para que as crianças pudessem usar as suas experiências de movimento. Neste momento, foi claramente notório através das capacidades motoras demonstradas pelas crianças, quais as que contactam regularmente com este tipo de terrenos desnivelados e grandes inclinações e são desafiadas a correr riscos controlados fora do contexto escolar. Ao contrário de um pequeno grupo de crianças que demonstrou medo e insegurança nas suas tentativas de movimento, apresentando uma aquisição de movimentos mais lenta, nomeadamente pela falta de contacto com o espaço exterior e a natureza. Tal como é possível verificar nas fotografias, houve crianças que subiram as rochas até acima apoiadas somente nos membros inferiores, outras ficaram apenas pelo meio e apoiaram-se nos membros superiores e inferiores e houve também crianças a experimentar subir pela primeira vez, tendo sido incentivadas e encorajadas pelo adulto a experimentar as suas destrezas motoras e a alargar as suas experiências de movimento. Porém, todas as crianças foram incentivadas a experimentar e a dar resposta aos vários desafios com que se confrontaram, neste caso da forma que se sentissem mais seguras e capazes. Para colmatar o que foi dito, Neto (2020), afirma que os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar maior segurança e autonomia, e estão relacionados com a sobrevivência, o confronto com a adversidade, a capacidade adaptativa, a superação e os limites de diversas formas de ação.





Figura 29- Crianças a explorar o espaço do Alto de São Bento

Jogo/brincadeira com o lençol

A realização do jogo/ brincadeira com o lençol foi proposto por mim, de forma a ir ao encontro do terceiro objetivo da minha investigação e respondendo aos interesses das crianças nomeadamente: explorar práticas pedagógicas que valorizasse a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior. Para esta atividade de jogo/movimento assegurei-me que existia espaço suficiente no espaço fechado onde foi realizado (polivalente), devido às condições meteorológicas do dia em questão. Disponibilizei dois recursos, neste caso o lençol e as bolas com o objetivo de desafiar e aumentar as capacidades das crianças e o seu desenvolvimento físico através da curiosidade e da variabilidade de habilidades motoras.

Foi notório o grande envolvimento e interesse das crianças na realização deste jogo pela sua componente lúdica e conseqüentemente desenvolvidas diferentes aprendizagens, inclusive a capacidade de atenção e concentração, estimular a motricidade global, a relação do corpo com o espaço e com o grupo e a cooperação entre crianças.



Figura 30- Brincadeira com o lençol no polivalente

4. Questionário aplicado no contexto de jardim de infância

- **Caraterização da amostra**

De acordo como foi referido acima, foi realizado um estudo através de um questionário às famílias, no sentido de compreender as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e física, particularmente em contacto com o espaço exterior. Desta forma, foram entregues 20 questionários aos pais das crianças da sala A de jardim de infância, onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, sendo que me foram devolvidos apenas 12.

- **Caraterização das crianças participantes no estudo**

O número total de participantes corresponde a 12 crianças, como pode ser verificado no seguinte quadro:

Tabela 6: Idades das crianças participantes no estudo

Idade	Sexo	
	Feminino	Masculino
4 anos	3	2
5 anos	4	3
Total	7	5

A amostra é referente a 7 crianças do sexo feminino e 5 do sexo masculino, no entanto a faixa etária predominante é de 5 anos e o sexo feminino é o mais representado.

- **Caraterização dos pais das crianças**

Tabela 7: Profissão dos pais

Profissão do pai	Profissão da mãe
Operário fabril	Assistente de Call Center
Vigilante	Auxiliar de Ação Educativa
Jornalista	Técnica de Qualidade
Contabilista	Técnica de Análises clínicas
Operador especializado	Educadora de Infância
Professor de Educação Física	Técnica Superior de Diagnóstico e Terapeuta
Investigador	Assistente social
Formador de segurança privada	Terapeuta da fala
Trabalhador por conta própria	Operadora de primeira
Informático	Assistente operacional
Trabalhador agrícola	Função pública
Sem resposta	Sem resposta

Tabela 8: Habilitações académicas dos pais das crianças de JI

Pais das crianças	Pai	Mãe
Habilitações académicas		
9.º ano	4	0
12.º ano	3	1
Licenciatura	3	11
Mestrado	2	0
Total	12	12

Tendo em conta as habilitações académicas dos pais das crianças, é possível destacar um número significativo de mães licenciadas (11) e de pais com o 9.º ano de escolaridade (4).

Tabela 9: Tipo de habitação

Tipo de habitação	N.º Crianças
Apartamento	2
Moradia com quintal	10
Moradia sem quintal	0
Total	12

Atendendo às várias respostas, verifica-se que a maioria das crianças reside em moradia com quintal, neste caso 10 crianças, o que lhes permite contactar com o espaço exterior e utilizá-lo sempre que pretendem.

Tabela 10: Meio de transporte utilizado para levar a criança até ao Jardim de infância

Tipo de transporte	N.º crianças
A pé	0
Transportes públicos	0
Automóvel	12

Esta questão estava dividida entre três opções de resposta, como podemos verificar no quadro: a pé, transportes públicos e automóvel. Porém, o automóvel é o único tipo de transporte utilizado pelos pais.

Tabela 11: Prática de atividade física orientada fora da escola

Prática de atividade física orientada fora da escola	N.º Crianças
Sim	10
Não	2

A questão que se segue complementa a questão apresentada no quadro acima, ou seja, é uma questão de resposta aberta onde é indicado pelos pais, qual a atividade física em concreto que a criança pratica fora do contexto escolar. Foram registadas 7 respostas diferentes, entre elas: Natação (6 crianças); Artes Marciais (2 crianças); Futebol (2 crianças); Ballet (1 criança); Equitação (1 criança); Ginástica acrobática (2 crianças); Karaté (1 criança).

Tabela 12: Existência de espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência

Espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência	N.º Crianças
Não	2
Sim, existe um espaço indiferenciado sem materiais ou equipamentos lúdicos	6
Sim, existe um parque de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos	4

Com base nesta questão sobre a existência de espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência, foi possível constatar que (2) das crianças não têm perto da sua zona de residência nenhum espaço lúdico no exterior. No entanto, verificou-se que a maioria das crianças (6) têm próximo da sua zona de residência um espaço indiferenciado sem materiais ou equipamento lúdicos. E apenas (4) crianças tem junto da sua área de residência um parque de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos.

Tabela 13: Frequência da utilização dos espaços lúdicos no exterior próximos da zona de residência

Frequência	N.º Crianças
Nunca ou quase nunca	1
Esporadicamente/ Às vezes	5
Poucas vezes/ 1-3 vezes por semana	3
Muitas vezes/ 4-6 vezes por semana	1
Sempre/ Diariamente	0

Através da análise do quadro, é possível verificar que a maioria das crianças usufrui desses espaços esporadicamente/ às vezes (5), poucas vezes/ 1-3 vezes por semana (3).

Tabela 14: Quem acompanha a criança

Grau parentesco	N.º Crianças
Pais	11
Avós	4

Esta questão foi também de resposta aberta, onde os inquiridos expressaram através das suas palavras qual o grau parentesco que acompanha maioritariamente as crianças nas idas aos espaços exteriores próximos da sua residência. Desta forma, é possível concluir que os pais (11) são aqueles que mais acompanham as crianças e de seguida, os avós (4).

Tabela 15: Tempo em média que a criança desfruta dos espaços lúdicos no exterior

Tempo em média	N.º Crianças
30 min-60 min	2
45 min-1h30min	1
1 hora	7
1 hora- 2 horas	1

Atendendo ao quadro, o tempo em média que os pais disponibilizam para as crianças desfrutarem dos espaços lúdicos no exterior é de 1 hora (7).

Tabela 16: Utilização de outros espaços lúdicos/parques de jogo da cidade de Évora longe da zona de residência

Espaços lúdicos/parques de jogo longe da zona de residência	N.º Crianças
Não	0
Sim, utiliza espaço lúdico/parque de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos	10
Sim, utiliza espaço indiferenciado sem materiais e sem equipamentos lúdicos fixos	4

Tendo em conta a questão acerca da utilização de outros espaços lúdicos/parques de jogo que ficam mais longe da zona de residência, é verificável que todas as crianças utilizam alguns destes espaços, sendo que (10) crianças utilizam espaços lúdicos/parques de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos. Por outro

lado, (4) dos inquiridos assinalou que utilizam espaços lúdicos indiferenciados (jardim, mata, etc), sem materiais e sem equipamentos lúdicos fixos.

Tabela 17: Frequência de utilização de outros espaços lúdicos no exterior longe da zona de residência

Frequência	N.º Crianças
Nunca ou quase nunca	0
Esporadicamente/ Às vezes	8
Poucas vezes/ 1-3 vezes por semana	4
Muitas vezes/ 4-6 vezes por semana	0
Sempre/ Diariamente	0

De acordo com o quadro, podemos constatar que as crianças têm oportunidade de frequentar outros espaços lúdicos no exterior longe da sua zona de residência com maior destaque para a frequência: esporadicamente/às vezes (8) ou poucas vezes/1-3 vezes por semana (4).

Tabela 18: Quem acompanha a criança nas idas a espaços exterior afastados da zona de residência

Grau parentesco	N.º Crianças
Pais	12
Avós	5
Madrinha	1

Esta questão foi mais uma de resposta aberta, onde os inquiridos tiveram oportunidade de expressar qual o grau parentesco que acompanha a criança nas suas idas aos espaços exterior afastados da zona de residência. Deste modo, foi verificado que os pais são os que mais acompanham as crianças (12), de seguida os avós (5) e tivemos um caso onde foi referido a madrinha (1).

Tabela 19: Tempo em média que a criança desfruta dos espaços lúdicos no exterior afastados da zona de residência

Tempo em média	N. Crianças
30 min- 60 min	2
45 min- 1h30 min	1
1 hora	6
1 hora- 2 horas	1
2 horas	1
2 horas- 3 horas	1

Com base no quadro apresentado, verificamos que o tempo em média que é dado às crianças para desfrutar destes espaços lúdicos afastados da zona de residência é de 1 hora na maioria dos inquiridos.

Tabela 20: Fatores que impedem de frequentar os espaços lúdicos/parques de jogo no exterior

Fatores	N. Crianças
Falta de tempo dos adultos para acompanhar a criança	4
Inexistência de espaço lúdico/parques de jogo na proximidade da habitação	1

Tabela 21: Aspetos a que dá mais importância nos espaços lúdicos/parques de jogo no exterior

Aspetos	N.º Crianças
Espaços verdes	4
Material Lúdico	5
Caixas de areia	1
Jogos ao ar livre	2
Qualidade das estruturas	1
Higiene	4
Segurança	3
Acessibilidade	1
Pessoas que frequentam	1
Não respondeu	2

Este quadro apresentado acima demonstra os aspetos que os inquiridos tiveram oportunidade de expressar através de uma resposta aberta. Ou seja, foram apuradas 9 respostas diferente, no entanto é possível verificar que o aspeto ao qual dão mais

importância prende-se com o material lúdico (5) e posteriormente à presença de espaços verdes amplos (4) e a higiene desses espaços (4). A segurança dos espaços também foi um aspeto referido (3); jogos ao ar livre que promovam a interação entre pares (2); qualidade das estruturas (1); pessoas que frequentam esses espaços (1); a acessibilidade (1) e a presença de caixas de areia que estimula o desenvolvimento sensorial das crianças e permite-lhes desenvolver a criatividade e a imaginação. Houve ainda (1) inquirido que não respondeu a esta questão.

Tabela 22: Nível de importância atribuído à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento da criança

Nível de importância	N.º Crianças
1 (Pouco importante)	0
2	0
3	0
4	2
5 (Muito importante)	9
Não respondeu	1

O respetivo quadro mostra que 11 dos inquiridos responderam que a atividade lúdica e motora no exterior é muito importante para o desenvolvimento das crianças, neste caso (9) dos inquiridos e apenas (2) atribuíram nível 4.

Tabela 23: Estilo de vida ativo e saudável

Nível de atividade física	N.º Crianças
1 (Pouco ativo)	0
2	0
3	0
4	8
5 (Muito ativo)	3
Não respondeu	1

É possível constatar que a maioria dos pais considerou que o seu filho/a tem um nível de atividade física assinalado com o nível 4, ou seja, (8) das crianças. No entanto, podemos destacar (3) delas tendo um estilo de vida muito ativo e saudável, neste caso assinalado com nível 5. Houve um inquirido que não respondeu a esta questão.

Tabela 24: Ter mais oportunidades de práticas lúdicas e motoras em contacto com o meio exterior

+ Oportunidades de práticas lúdicas e motoras em contacto com o meio exterior	N.º Crianças
Sim	12
Não	0
Não sei	0

Todos os inquiridos consideraram que os seus filhos deveriam de ter mais oportunidades de práticas lúdicas e motoras em contacto com o espaço exterior (12). É importante esta consciencialização por parte dos pais. Em contrapartida, significa que as crianças não têm muitas oportunidades destas práticas diariamente como deveriam, o que é compromete o seu desenvolvimento.

Conclusões acerca do questionário aplicado aos pais das crianças no contexto de Jardim de Infância:

Esta questão dos estilos de vida ativos está, de certa forma, interligada com a valorização que se dá atualmente ao espaço exterior, ou seja, a redução crescente de experiências com este espaço tem levado ao aumento de hábitos de vida sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e estados depressivos. De acordo com a realidade a que assistimos atualmente, a análise do respetivo questionário até foi positiva, no sentido em que a maioria dos pais têm consciência acerca da importância dada à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento das crianças. Tendo sido também destacado numa das questões que os filhos apresentam nível considerável (4) relacionado com um estilo de vida ativo e saudável.

A falta de tempo dos adultos, devido à vida pessoal e laboral que os pais enfrentam foi o fator que predominou acerca do impedimento das crianças frequentarem os espaços lúdicos/parques de jogo no espaço exterior. Foi também possível constatar que as estruturas urbanas na zona de residência não estão preparadas nem pensadas na qualidade de vida das crianças. De facto, existem poucos espaços de jogo adequados em termos de risco, acesso e valor lúdico. Realço as palavras de Neto (2020) para evidenciar que a criança para se manter em contacto com o mundo tem de brincar, “necessita-se urgentemente de espaço e tempo para o jogo na vida das crianças, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade visando um desenvolvimento sustentável a nível de saúde física e mental”. (Neto, 2020, p.45). Tem sido possível verificar que esta mudança social nas estruturas lúdicas das crianças, tem

claramente conseqüências ao nível do desenvolvimento integral das suas competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças.

Cabe à comunidade educativa, inclusive aos pais/famílias adotar algumas estratégias, de forma a beneficiar o desenvolvimento físico e mental das crianças promovendo um estilo de vida mais ativo desde a infância. Estas estratégias irão certamente tornar as crianças mais ativas e crescer com bons hábitos/rotinas saudáveis e mais felizes. Neto (2020), reforça mais uma vez que precisamos de libertar as crianças do sedentarismo, da inatividade física, da iliteracia motora, permitindo oportunidades de espaço e tempo para brincarem e serem ativas de forma regular.

Capítulo 4- Considerações finais

A investigação-ação realizada ao longo deste relatório, permitiu que procurasse formas de conseguir realizar os objetivos supracitados.

O primeiro objetivo, compreender a importância dos estilos de vida ativos para o desenvolvimento integral da criança, assentou nomeadamente em pesquisa bibliográfica sobre a leitura de vários documentos que integrassem a prática de atividade física regular nas rotinas de vida das crianças, de forma a perceber o seu contributo nos vários níveis de desenvolvimento. Com base em diferentes autores foi também possível destacar o declínio a que assistimos na sociedade contemporânea, relativamente ao desenvolvimento, nos hábitos/rotinas das crianças provenientes do aumento da inatividade física.

O segundo objetivo, avaliar o ambiente educativo no que diz respeito às condições facilitadoras da atividade lúdica e da atividade física em contacto com o espaço exterior foi alcançado através da utilização da escala MOVERS (Archer, C. & Siraj, I. (2017). Em primeiro lugar, foi feito o diagnóstico e avaliação inicial das condições para a realização desta investigação-ação. Foi neste momento que apliquei a escala, no contexto de creche com a educadora cooperante e no contexto de jardim de infância sozinha, para a avaliação do ambiente educativo, bem como do espaço exterior no sentido de averiguar as suas características e poder projetar as potencialidades para a esta intervenção pedagógica.

O terceiro e último objetivo, explorar práticas pedagógicas que valorizem a atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior incidiu na disponibilização de materiais que estimulassem a curiosidade e possibilitassem a exploração de habilidades motoras das crianças em contacto com os vários espaços ao ar livre. No contexto de creche, as planificações dedicadas às sessões de expressão motora foram sempre dirigidas por mim, priorizando a sua realização em contacto com os espaços exteriores de que dispunha. Já no contexto de jardim de infância, havia uma professora da área de Educação Física a respetiva sessão. No entanto, consegui desenvolver igualmente planificações relacionadas com o movimento e o contacto com o espaço exterior, atendendo à agenda semanal da sala: em que todas as segunda-feira era feita uma saída ao exterior junto aos espaços envolventes da instituição, onde as crianças tiveram oportunidade de explorar as diferentes potencialidades dos espaços e alargar as suas experiências de movimento e consequente desenvolvimento motor. Embora as planificações fossem direcionadas para a Educação Física, todas elas assumiram uma perspetiva integradora do

desenvolvimento de outras áreas curriculares, atendendo sempre aos interesses e necessidades dos vários grupos de crianças.

Neste sentido, consegui compreender diversas formas significativas de promover e desenvolver estilos de vida ativos na infância através de uma prática pedagógica centrada na valorização da atividade física e as vivências lúdicas das crianças em contacto com diferentes espaços exteriores, conseguindo desta forma dar resposta aos objetivos que defini de acordo com a questão de partida: “Como podemos promover estilos de vida ativos na infância através da valorização das vivências lúdicas das crianças em contacto com o espaço exterior?”

Ao analisar os dados recolhidos nos dois contextos de intervenção e de investigação-ação foi possível compreender que as experiências e oportunidades de movimento são condicionadas pela falta de tempo que é facultado às crianças para explorar o espaço exterior. Em ambos os contextos, constatei que este espaço era visto como parte integrante do projeto educativo, no entanto em contexto de creche apresentava melhores conceções ao nível das condições de segurança, conforto, equipamentos lúdicos e pavimento adequado às necessidades das crianças com vista a promover o jogo e a aventura, ao contrário do espaço exterior de jardim de infância sendo que o meu papel enquanto futura profissional passou, fundamentalmente, por tornar os espaços exteriores dos contextos mais interessantes e desafiantes do ponto de vista lúdico. Para isso, tornou-se crucial a minha observação durante as brincadeiras das crianças ao ar livre e reflexão sobre as potencialidades dos espaços, com vista a adequar o processo educativo às suas necessidades e interesses e alargar as suas experiências de contacto com este espaço, através da introdução de objetos, materiais, estruturas ou desafios que possam enriquecer, expandir e complexificar a ação. (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008 citado por Bento & Portugal, 2016, p.92).

Assim sendo, penso ter conseguido consciencializar os profissionais de educação acerca da importância dada à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento integral das crianças, no entanto importa que os espaços exteriores dos contextos se tornem mais interessantes e desafiantes do ponto de vista lúdico,

Ao terminar mais uma etapa deste percurso académico, considero importante salientar que ao longo deste caminho deparei-me com alguns obstáculos e frustrações difíceis de lidar, mas com todas as aprendizagens e descobertas juntamente ao apoio e à força de todas as pessoas presentes neste árduo caminho, mantive o meu foco e ânimo para alcançar este sonho tão desejado de ser educadora de infância.

Sinto que esta investigação contribuiu bastante para o meu desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional, permitindo-me refletir de forma bastante crítica e

construtiva acerca da minha prática e enriquecer as aprendizagens do grupo de crianças com os quais tive a oportunidade de desenvolver as duas PES. Importa, portanto, que ao longo desta profissão continuemos a adotar sempre uma postura de educadora-investigadora capaz de pensar, observar, questionar, refletir, contribuindo assim para a melhoria e mudança da nossa prática e evolução a nível profissional.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30.
- Archer, C. & Siraj, I. (2017) *Movement Environment Rating Scale (MOVERS) for 2-6 years olds provision: Improving physical development through movement and physical activity*. London: British Library.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 72, pp. 85-104.
- Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII (nº 2), pp. 355-380.
- Bettencourt, M., & Folque, M. A. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. In *Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância* (pp. 114-137).
- Coelho, A. Vale, V. Bogotte, E. Figueiredo-ferreira, A. Duque, I. Pinho, L. (2015). *Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza*. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol. Extr (10), 1-7.
- Folque, M.A. Bettencourt, M. Ricardo. M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. *Escola Moderna*, 6(3), p.13-34
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K., H., O. (2012). *Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente*. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, pp. 76-105.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente - The action research to support the professional development of teachers. *EDUSER: revista de educação. Inovação, Investigação em Educação*, 2 (2).

Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17

Neto, C., e Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA, CRL.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Neto, C. (2021). Estado da Educação 2020. Brincar e ser ativo na escola em tempos de pandemia. 1ª edição (4). pp. 260-272.

Pinheiro, A. (2020/2021). *Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Creche*

Pinheiro, A. (2021/2022). *Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância*.

Plano de atividades de grupo (2021/2022). *Projeto Curricular do Grupo - Jardim de Infância*. 1-15. Évora.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. (D. d.-F. Lisboa, Ed.) pp. 1-21.

Projeto Curricular. (2020/2021). *Projeto Pedagógico da sala de creche*

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). Brincar e Aprender na Infância (pp. 39-56). Porto: Porto Editora

Tavares, I., Carmo, R. (2021). Estado da Educação 2020. Retorno ao presencial e reinvenção do espaço escolar: da pedagogia à cidadania. 1ª edição (6). pp.282-286.

UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Comité Português para a Unicef.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.

Apêndices

Apêndice I

Questionário

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar que pretende compreender as oportunidades que as crianças têm, fora do contexto escolar, para a prática de atividade lúdica e física, particularmente em contacto com o espaço exterior. As respostas são anónimas.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Ana Pinheiro

1. Sexo da criança: F___ M___ Idade: _____
2. Profissão do pai: _____ 3. Profissão da mãe: _____
4. Habilitações académicas do pai: _____
5. Habilitações académicas da mãe: _____
6. Tipo de habitação em que reside: *(Assinale com X a sua resposta)*:
 Apartamento
 Moradia/ Vivenda com quintal
 Moradia/ Vivenda sem quintal
 outro
7. Que meio de transporte utiliza para levar o/a seu/sua filho/a até ao jardim de infância?
(Assinale com X a sua resposta)
 A pé Transportes públicos Automóvel
8. A criança pratica alguma atividade física orientada fora da escola (em clube, associação, etc)? *(Assinale com X a sua resposta)*
 sim Não
9. Se a resposta anterior foi positiva, indique qual ou quais?

10. Existem espaços no exterior, **próximos da sua residência**, que permitam que as crianças brinquem livremente? *(Assinale com X a sua resposta)*
 Não
 Sim existe um espaço indiferenciado, sem materiais ou equipamentos lúdicos
 Sim, existe um parque de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos

11. Se a resposta anterior foi positiva, com que frequência a criança utiliza esses espaços lúdicos no exterior que ficam próximos da sua residência: *(Assinale com X a sua resposta)* :

Nunca ou quase nunca	Esporadicamente / Às vezes	Poucas vezes / 1-3 vezes por semana	Muitas vezes / 4-6 vezes por semana	Sempre / Diariamente

12. Quem costuma acompanhar o seu filho ou filha nas idas a estes espaços no exterior próximos da sua residência (mãe, pai, avós, etc)?

13. Qual o tempo (em média) que o seu filho ou filha, em cada ida, desfruta desses espaços no exterior, próximos da sua residência? _____

14. O seu filho ou filha utiliza **outros** espaços lúdicos/parques de jogo da cidade de Évora, que ficam **mais longe** da sua residência? *(Assinale com X a sua resposta)*

___ Não

___ Sim, utiliza espaço lúdico/parque de jogo com materiais e equipamentos lúdicos fixos

___ Sim, utiliza espaço lúdico indiferenciado (jardim, mata, etc) sem materiais e sem equipamentos lúdicos fixos

15. Caso a resposta tenha sido positiva, indique a frequência com que o seu filho ou a sua filha utiliza esses espaços no exterior longe da sua residência: *(Assinale com X a sua resposta)*

Nunca ou quase nunca	Esporadicamente / Às vezes	Poucas vezes / 1-3 vezes por semana	Muitas vezes / 4-6 vezes por semana	Sempre / Diariamente

16. Quem costuma acompanhar o seu filho ou filha nas idas a estes espaços no exterior afastados da sua residência? (mãe, pai, avós, etc)

17. Qual o tempo (em média) que o seu filho ou filha, em cada ida, desfruta desses espaços no exterior, afastados da sua residência? _____

18. No caso do seu filho ou filha não utilizar os espaços lúdicos/parques de jogo no exterior com frequência, indique os principais fatores: *(Assinale com X as respostas que se aplicam ao seu caso)*

Falta de tempo dos adultos para acompanhar a criança

Pouca higiene dos espaços

Pouca qualidade dos materiais e equipamentos de jogo

Falta de segurança do espaço

Dependência das condições climatéricas

Inexistência de espaço lúdico / parque de jogo na proximidade da habitação

Falta de transporte para a deslocação a parque de jogo mais longe da habitação

Incompatibilidade/pouca simpatia com as pessoas que frequentam esses espaços

Outros . Quais? _____

19. A que aspeto(s) de um espaço lúdico / parque de jogo no exterior dá mais importância?

20. Qual o nível de importância que atribui à atividade lúdica e motora no exterior para o desenvolvimento do seu filho ou filha? *(Assinale o número que melhor corresponde ao nível de importância, em que 1 representa pouco importante e 5 muito importante)*

(Pouco importante) 1 2 3 4 5 (Muito importante)

21. Em que medida considera que o seu filho ou filha tem um estilo de vida ativo e saudável? *(Assinale o número que melhor corresponde ao nível de atividade física, em que 1 representa pouco ativo e 5 muito ativo)*

(Pouco ativo) 1 2 3 4 5 (Muito ativo)

22. Considera que o seu filho ou a sua filha deveriam ter mais oportunidades de práticas lúdicas e motoras em contacto com o meio exterior? *(Assinale com X a sua resposta)*

Sim

Não

Não sei

FIM

Apêndice II- Conteúdo da Escala Movers

Subescala 1: Currículo, ambiente e recursos para o desenvolvimento físico

Item 1: Encontrar o espaço ambiental que promova a atividade física

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Um pequeno espaço fechado disponível para as crianças. Mesas e cadeiras dominam a sala.</p> <p>1.2 As rotinas diárias num espaço fechado dominam o dia e interrompem as oportunidades de movimento</p> <p>1.3 A estrutura fixa do dia restringe o acesso das crianças às atividades de movimento ao ar livre.</p>		<p>3.1 As crianças têm acesso a um espaço fechado, algum espaço no chão, que lhes permite mover de forma apropriada. Os funcionários asseguram-se que esse espaço é facilmente acessível à maioria das crianças do grupo incluindo as crianças com deficiências.</p> <p>3.2 A organização do dia é flexível o suficiente que permite que as crianças façam atividades de</p>		<p>5.1 Os funcionários asseguram-se que existe um esse espaço suficiente (no chão) num ambiente fechado durante parte do dia e juntam-se às crianças no seu movimento de brincadeiras, jogo, modelando várias formas de usar os recursos e formas de se movimentarem como de barriga para baixo, rolando, gatinhando, dançando, girando.*</p>		<p>7.1 Os funcionários arranjam o ambiente interior para que as atividades de movimento incluam aquelas que dizem respeito a outras áreas do currículo como as ciências, histórias, canções e rimas.*</p> <p>7.2 Funcionários facilitam (dentro ou fora do área, se for muito pequena) atividades físicas ao ar livre que incorporam outras</p>
		<p>movimento mesmo num espaço fechado</p> <p>3.3 As crianças têm acesso ao espaço exterior / ao movimento ao ar livre todos os dias e são encorajados e participar nas atividades*</p> <p>3.4 Um local específico e materiais apropriados- por exemplo; lápis de cera, canetas, lápis, tintas, esponjas – estão disponíveis ao longo do dia em espaços fechados e abertos.</p>		<p>5.2 A todas as crianças é dado tempo para se moverem livremente a maior parte do dia, com acesso a oportunidades de movimentos físicos ao ar livre.*</p> <p>5.3 Os funcionários arranjam rotinas de jogos e brincadeiras para as crianças participarem de forma energética como sendo super-heróis atividades que envolvem escavações, encher baldes com areia, água e lama, correr, saltar etc.*</p> <p>5.4 Os funcionários levam as crianças para espaços locais para que possam fazer atividades de motricidade grossa todos os dias caso não haja um espaço ao ar livre no ambiente do dia a dia ou se esse espaço é pequeno para que as crianças fiquem fisicamente ativas.</p>		<p>áreas do currículo como a matemática, ciências, o ambiente natural, tendo em conta o interesse das crianças.</p> <p>7.3 Funcionários garantem que as crianças têm acesso a toda a variedade de superfícies para brincar como a relva, terra e cascas. O terreno também pode incluir áreas niveladas ou desniveladas bem como colinas para que as crianças possam rolar e carregar coisas para cima e para baixo.</p>

Item 2: Providenciar os recursos incluindo equipamento portátil e/ou fixo

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Não há recursos materiais para que as atividades de movimento sejam feitas pelas crianças, num espaço fechado.*</p> <p>1.2 nenhuns recursos portáteis para as atividades de movimento estão ao dispor ou acessíveis às crianças dentro de um espaço aberto.*</p> <p>1.3 nenhuns recursos fixos para as atividades de movimento estão ao dispor</p>		<p>3.1 Os funcionários asseguram que alguns recursos estão acessíveis às crianças para as suas atividades em espaços fechados*</p> <p>3.2 As crianças podem aceder ao ambiente / espaço / exterior, onde existem recursos fixos que encorajam a motricidade grossa e a atividade física.*</p> <p>3.3 As crianças têm acesso ao espaço /ambiente exterior no qual existem recursos portáteis que</p>		<p>5.1 Os funcionários asseguram-se que os recursos são de fácil acessibilidade para as crianças, no espaço fechado e que a maioria das crianças os usa de forma regular.</p> <p>5.2 Espaço e recursos estão no mesmo nível na sala por forma a que não haja barreiras para as pequenas crianças e crianças com deficiências.* N/A</p> <p>5.3 Os funcionários organizam o uso dos recursos exteriores de maneira a que as crianças desenvolvam de forma</p>		<p>7.1 Os funcionários arranjam uma grande quantidade de recursos facilmente acessíveis num espaço fechado para que as crianças os usem quando quiserem ou quando precisem deles.*</p> <p>7.2 Funcionários providenciam um número de recursos fixos e portáteis para atividades que desenvolvam a motricidade grossa, que encorajam as crianças a serem fisicamente ativas, de forma autónoma, com os seus pares ou adultos.*</p>
<p>ou acessíveis às crianças dentro de um espaço aberto*</p>		<p>encorajam a motricidade grossa e a atividade física.*</p>		<p>apropriada e energética as suas atividades físicas.*</p> <p>5.4 Os funcionários dão atenção a formas criativas e a materiais que podem ser usados e ajustam o seu uso e / ou apoiam as explorações da crianças por forma a serem utilizadas nas suas atividades / jogos físicos.*</p>		<p>7.3 Funcionários usam recursos para atividades de jogos / movimento, que desafiam e aumentam as capacidades das crianças e o seu desenvolvimento físico.*</p>

Item 3: Capacidades para motricidade grossa

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Poucos recursos ou oportunidades para atividades que desenvolvem a motricidade grossa em espaços fechados ou abertos.*</p> <p>1.2 Os funcionários não encorajam as crianças a participar na maioria das atividades motoras.</p>		<p>3.1 Recursos e oportunidades estão acessíveis diariamente para as atividades ao ar livre e em espaços fechados.*</p> <p>3.2 As crianças desenvolvem atividades diárias que encorajam a motricidade grossa ao ar livre e em espaços fechados.</p>		<p>5.1 Os funcionários asseguram-se que as crianças fazem atividades que promovem o desenvolvimento das capacidades de motricidade grossa ao ar livre e em espaços fechados. Eles suportam e apoiam as crianças nas suas atividades.</p> <p>5.2 Os funcionários integram as atividades de motricidade grossa noutras áreas do currículo.*</p> <p>5.6 Os funcionários e os pais trocam informações sobre o desenvolvimento da motricidade grossa.*</p>		<p>7.1 Os funcionários variam as atividades em espaço fechado ou aberto e mudam-nas de forma regular para manter o interesse e asseguram-se que todas as crianças têm a hipótese de interagir com eles.</p> <p>7.2 Funcionários planificam e constroem atividades para o desenvolvimento da motricidade grossa e têm discussões relevantes que os apoiam no seu progresso quer estejam sós ou com os seus pares.* N/A</p>

Item 4: Movimento corporal para suportar as capacidade ou habilidades da motricidade fina

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Poucos recursos ou oportunidades para atividades que desenvolvem a motricidade fina em espaços fechados ou abertos.*</p> <p>1.2 Muito poucas oportunidades de motricidade grossa para que as crianças possam construir força e destreza nas mãos e dedos.*</p> <p>1.3 Os funcionários não encorajam as crianças a participar nas atividades que desenvolvem as capacidades motoras.</p>		<p>3.1 Recursos estão acessíveis e as oportunidades são providenciadas dentro de um espaço fechado, diariamente, para as capacidades de motricidade fina.*</p> <p>3.2 As crianças empenham-se nas atividades diárias de motricidade grossa, ao ar livre, para ajudar a fortalecer e a aumentar a destreza das suas mãos e dedos para apoiar as capacidades de motricidade fina.*</p>		<p>5.1 Os funcionários implementam as atividades apropriadas para o desenvolvimento das capacidades da motricidade fina das crianças, ex: atividades de movimento, fazer marcações, atividades no chão.*</p> <p>5.2 Os funcionários arranjam atividades ao ar livre que promovem o desenvolvimento das capacidades de motricidade fina das crianças.*</p> <p>5.3 Os funcionários avaliam e guardam as avaliações do desenvolvimento e progresso da sua motricidade fina.*</p> <p>5.4 Os funcionários e os pais trocam informações sobre o desenvolvimento da motricidade fina.*</p>		<p>7.1 Os funcionários variam as atividades em espaço fechado ou aberto e mudam-nas de forma regular para manter o interesse e asseguram-se que todas as crianças têm a hipótese de interagir com elas diariamente.</p> <p>7.2 Funcionários planificam e constroem atividades para o desenvolvimento da motricidade fina. Planificam e implementam níveis de dificuldade para desenvolver as capacidades motoras finas de cada criança.</p>

Subescala 2: Pedagogia para o desenvolvimento físico

Item 5: A interação dos funcionários / auxiliares com as crianças em espaços abertos e fechados

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Os funcionários empenham-se / interagem nas atividades físicas com as crianças.</p> <p>1.2 Os funcionários não encorajam ou comentam a atividade física das crianças.</p>		<p>3.1 Os funcionários juntam-se às crianças para as suas atividade de movimento ao ar livre e em espaços fechados.</p> <p>3.2 Os funcionários asseguram/garantem que as crianças deficientes são incluídas.* N/A</p> <p>3.3 Os funcionários partilham informação acerca do desenvolvimento das crianças com eles de uma maneira apropriada.*</p>		<p>5.1 Os funcionários desenvolvem maneiras e juntam-se às crianças em movimentos como rastejar, rastejar com os quatro membros, rolar, girar, balançar, saltar, dançar, etc.</p> <p>5.2 Os funcionários estão prontos para mover as crianças que estão imóveis ou relutantes quanto a serem ativas fisicamente.</p> <p>5.3 Os funcionários estão conscientes de quando têm de intervir para ajudar as crianças nos seus próprios esforços</p>		<p>7.1 Os funcionários refletem com as crianças na sua atividade, ajudando-as quando tentam fazer movimentos complicados, ficando perto deles ou falando e levando-os a ter noção de que são capazes de alcançar o que escolheram passo a passo.*</p> <p>7.2 Atividades que aumentam o interesse das crianças no movimento, pelo menos uma vez no ano, como convidar bailarinos para uma peça ou falar com</p>

			afastar e quando se devem afastar e deixá-las sozinhas. 5.4 Os funcionários mencionam ou referem crianças a um terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta ou especialista em movimento físico se detetarem algumas preocupações.	crianças para irem ao teatro, ver desportos, acrobacias ou dança. 7.3 Os funcionários continuam a aumentar o conhecimento e a compreensão acerca do movimento do desenvolvimento através da leitura adicional e futuros cursos.*
--	--	--	---	--

Item 6: Observação e avaliação do desenvolvimento físico das crianças em espaços abertos e fechados

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 As observações do desenvolvimento físico das crianças não é registado/gravado.		3.1 Os funcionários observam e avaliam o desenvolvimento físico das crianças. A documentação pode incluir fotos, vídeos, áudio, notas ou registos de observação. Ligações são feitas de acordo com as estruturas do currículo e com os indicadores de desenvolvimento.* 3.2 Os funcionários gravam/registam as interações das crianças durante as suas brincadeiras físicas.		5.1 Os funcionários observam e analisam as atividades de movimento das crianças de modo a planejar e providenciar os próximos passos a serem dados para o seu desenvolvimento físico. 5.2 Os funcionários usam as suas observações para fazerem ligações com outras áreas do currículo e incluem-nas nas sua planificações ou planeamento. 5.3 Os funcionários partilham as observações e as avaliações do progresso do desenvolvimento físico das crianças, com os pais. 5.4 As crianças são que se debatem com problemas no seu desenvolvimento físico, são referidas / referenciadas a agências / instituições externas pelos funcionários e pais para aconselhamento sobre quais os movimentos/ atividades a praticar em maior número.		7.1 Os funcionários usam as suas observações e avaliações para providenciar oportunidades mais enriquecedoras para que as crianças possam usar as sua experiências de movimento dentro de outras áreas do currículo.* 7.2 A própria autoavaliação das crianças sobre o seu desenvolvimento físico é usada para um futuro planeamento/ planificação e futura aprendizagem. Ou N/A em certas circunstâncias.* 7.3 Pais e profissionais como terapeutas ocupacionais, contribuem para a avaliação e planeamento do desenvolvimento físico quando necessário.	

• **Item 7: Planejar o desenvolvimento físico em espaços abertos e fechados**

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
1.1 A Planificação não inclui o desenvolvimento físico.		<p>3.1 A planificação inclui atividades de movimento para as crianças em resposta às observações e avaliações feitas pelo desenvolvimento físico. Ligações à estrutura do currículo são feitas.*</p> <p>3.2 Os funcionários planejam /planeiam atividades com maior incidência no exterior.</p>		<p>5.1 As planificações são escritas em resposta às avaliações do desenvolvimento físico das crianças, interesses e necessidades. Estes planos são depois usados para informar sobre a prática e as provisões a ter em conta em termos de espaço e recursos.</p> <p>5.2 As planificações incluem o papel dos funcionários. Isto pode provisão, assegurar que é totalmente seguro e assegurar que as condições são as melhores. Todos os funcionários são responsáveis por apoiar as crianças nas suas atividade de movimento.</p> <p>5.3 Os funcionários planeiam atividades em espaços fechados e abertos. As planificações mostram que outras áreas curriculares estão incorporadas nas atividades físicas.*</p> <p>5.4 A planificação é ajustada face às conversas com os pais sobre as necessidades e interesses de movimento, expressas em casa.</p>		<p>7.1 As atividades de movimento são desenhadas para necessidades específicas das crianças, incluindo as com deficiências, que estão ou devem estar escritas nas planificações / planos diários ou semanais.</p> <p>7.2 As planificações para o desenvolvimento físico incluem todas as outras áreas do currículo, por exemplo: matemática, língua e literacia, saúde, ciência, etc.</p> <p>7.3 Todos os que trabalham com a criança estão envolvidos no seu processo de avaliação e planeamento, como o responsável pela criança bem como outros profissionais, por exemplo: terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas etc., onde for necessário.</p>

• **Item 8: Apoiar e alargar o vocabulário dos movimentos das crianças**

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Muito pouco encorajamento ou oportunidade para que as crianças falem com os funcionários acerca da sua atividade física.</p> <p>1.2 As interações verbais acerca das atividades de movimento tendem a ter uma natureza supervisionada.</p>		<p>3.1 Os funcionários respondem de forma apropriada às expressões e gestos das crianças, sons, linguagem e vocabulário corporal quando as crianças se movem e se tornam fisicamente ativas.*</p> <p>3.2 As crianças comunicam verbalmente com os seus pares quando envolvidos no seu dia físico.</p>		<p>5.1 Os funcionários planeiam alargar o vocabulário de movimento das crianças à medida que se vão envolvendo nas atividades físicas.*</p> <p>5.2 As crianças são encorajadas e apoiadas a comunicar entre si sobre o seu dia físico.</p> <p>5.3 Os funcionários estão ao lado das crianças que estão menos inclinadas para o envolvimento</p>		<p>7.1 Os funcionários fazem questões em aberto e encorajam as crianças a fazer perguntas relevantes sobre as suas experiências de movimento. Os funcionários encorajam as crianças a falar e alargar as suas ideias.</p> <p>7.2 Os funcionários avaliam e planeiam juntos com o apoio de especialistas, se necessário,</p>
		<p>3.3 Os funcionários usam vocabulário (de movimento) relevante com as crianças quando estão envolvidos na sua atividade física.</p>		<p>nas suas atividades físicas e a falar.</p>		<p>para as crianças que foram identificadas com dificuldades de linguagem e aprendizagem.*</p>

• **Item 9: Encorajar a partilha de pensamentos através da comunicação e Interação através da atividade física**

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Os funcionários comunicam através de movimento desencorajador.*</p> <p>1.2 Os funcionários fazem pouca ou nenhuma tentativa para comunicar com as crianças através do movimento com eles ou através da interação verbal.*</p>		<p>3.1 Os funcionários respondem a algumas das atividades de movimento com relevante e apropriada linguagem e tom de voz, dando às crianças tempo para falar e pensar.*</p> <p>3.2 Os funcionários convidam crianças de forma individual ou em pequenos grupos para registarem / gravarem as suas</p>		<p>5.1 As crianças são encorajadas a comunicar umas com as outras durante a sua atividade física diária. Os funcionários aumentam a comunicação verbal e interação das crianças.</p> <p>5.2 Os funcionários encorajam as crianças a falar sobre as suas experiências de movimento e sentimentos e emoções anteriores, enquanto olham para as fotografias, vídeos e/ou desenhos.*</p> <p>5.3 Os funcionários falam com os pais sobre movimento de força e aprendizagem de jogos no ambiente de casa.</p>		<p>7.1 Todas as crianças são encorajadas a interagir com os outros durante as suas atividades de movimento. O pensamento partilhado é apoiado enquanto se ajudam as crianças a explorar ideias e a fazer ligações na sua aprendizagem.*</p> <p>7.2 Os funcionários fazem comentários às crianças sobre o seu desenvolvimento físico, revendo o seu progresso.*</p> <p>7.3 Os pais e os funcionários trocam observações sobre as atividades de movimento da criança, vocabulário e discussões em casa e no ambiente.</p>
		<p>experiências de movimento usando papel e tinta ou pincéis etc., ou através de fotografias e vídeos.</p>				

Subescala 3: Apoiar a atividade física e o pensamento crítico

• **Item 10: Apoiar a curiosidade das crianças e a resolução dos problemas em espaços abertos e fechados**

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1 Os funcionários tendem a dirigir as crianças durante a sua atividade física.</p> <p>1.2 Os funcionários não apoiam os esforços das crianças quando estão fisicamente ativos.</p>		<p>3.1 Os funcionários ajudam algumas crianças a fazer escolhas sobre as atividades físicas que querem fazer e como as devem fazer.</p> <p>3.2 Os funcionários estimulam o interesse de algumas crianças na atividade física fornecendo recursos que podem ser usados de diferentes formas.*</p> <p>3.3 Os funcionários apoiam na algumas crianças a concentra-rem-sena sua atividade física estando presentes e atentos.*</p>		<p>5.1 Os funcionários encorajam a maioria das crianças a explora-rem as suas atividades de movimento respondendo aos seus interesses e descobrindo novas ideias. Eles juntam-se às crianças nas suas atividades e respondem com sensibilidade às ideias das crianças.*</p> <p>5.2 Os planos / planificações dos funcionários estão apropriadas ao desenvolvimento das experiências para a maioria das crianças. Eles apoiam as crianças no que diz respeito ao aumento das suas capacidades de movimento garantindo que eles têm espaço, tempo e recursos para explorar o seu potencial.</p> <p>5.3 Os funcionários apoiam a maioria das crianças a tomar consciência dos riscos durante a sua exploração permitindo que elas experimentem coisas ao e conhecimento para quando entrar e sair delas.</p>		<p>7.1 os funcionários juntam-se às brincadeiras com movimen-tos individuais interessantes, das crianças, respondendo à sua atividade física, ou às interações verbais para saber o que as motiva e estimula a sua curiosidade. Os funcionários encorajam as crianças, individualmente, a fazer perguntas.</p> <p>7.2 Os funcionários apoiam a curiosidade e a resolução de problemas individualmente e / ou em pequenos grupos de crianças. Eles encorajam todas as crianças a aprender umas com as outras. Os funcionários registam/gravam os momentos significantes que por sua vez informam os planos/ planifica-ções.*</p> <p>7.3 Os funcionários apoiam a motivação para aprender falando com as crianças que foi aprendido, o que funcionou e o que não funcionou e como se sentiram.</p>

Subescala 4: Pais/cuidadores e equipa educativa

- **Item 11: Os funcionários informam as famílias acerca do desenvolvimento físico das crianças e os benefícios da sua aprendizagem, desenvolvimento e saúde ****

Inadequado		Mínimo		Bom		Muito Bom	
1	2	3	4	5	6	7	
<p>1.1 Os funcionários não discutem a importância das atividades físicas com os pais.</p> <p>1.2 Os funcionários não informam os pais sobre as abordagens a tomar para o desenvolvimento físico</p>		<p>3.1 Os funcionários falam informalmente sobre as abordagens para o desenvolvimento físico, incluindo a nutrição.</p> <p>3.2 Os funcionários e os pais partilham informação sobre as abordagens para o desenvolvimento físico em casa.</p>		<p>5.1 Os funcionários tomam consciência dos objetivos educacionais e as práticas na área do currículo. Os pais são convidados a presenciar o empenho das crianças nas atividades físicas diárias e/ou nos dias festivos.*</p> <p>5.2 Os funcionários e os pais trocam informação sobre as atividades físicas e de saúde (por ex: atividades físicas levadas a cabo pelas crianças, seus irmãos ou amigos.) Os funcionários guiam os pais a tornarem os seus filhos fisicamente mais ativos e saudáveis em casa.*</p> <p>5.3 Registos informam os pais sobre os benefícios da atividade física e podem até incluir fotografias do empenho dos seus filhos nas atividades.*</p>		<p>7.1 Os pontos de vista dos pais são regularmente solicitados durante a avaliação do programa de movimento (informalmente e / ou através de questionários, por exemplo).*</p> <p>7.2 Os pais são consultados se existirem questões sobre o desenvolvimento físico da criança. Funcionários e pais, em conjunto, decidem se devem referenciar a criança aos agentes ou entidades exteriores, como fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais.* N/A</p> <p>7.3 Uma variedade de métodos/estratégias são usados pelos funcionários para encorajar os pais / família a se envolver no desenvolvimento físico em casa e fora dela.*</p>	