



AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO QUE O  
ESPAÇO INTERIOR PROPORCIONA AO  
DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS  
EM JI

Tatiana Moniz Andrade

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

# AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO QUE O ESPAÇO INTERIOR PROPORCIONA AO DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS EM JI

Tatiana Moniz Andrade

Relatório da prática profissional supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Manuela Duarte Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe e ao meu pai por todas as oportunidades que me dão. Por acreditarem sempre em mim e estarem sempre do meu lado. Por me ajudarem ao longo de todo este percurso e por me apoiarem nos momentos em que me deixei ir mais abaixo.

Ao Diogo por estares sempre do meu lado, por me apoiares em tudo e me levantares quando parece que tudo caiu. Por me fazeres ver as coisas como elas são e teres sempre as palavras certas para me dizer, mesmo que às vezes custe ouvi-las. Por me apoiares a seguir o que quero e nunca me deixares desistir.

À Rafaela e à Rita, por terem feito esta caminhada comigo até ao fim. Pelos momentos de debate e partilha de ideias. Por me aturarem em momentos de dúvidas e incertezas e por juntas termos continuado este percurso de aprendizagem que não acaba aqui, que irá continuar e que espero possamos continuar a partilhar.

À Catarina, à Marta e à Tatiana, por estarem sempre disponíveis para um telefonema, uma mensagem ou um desabafo. Por partilharmos experiências e ideias e crescerem comigo ao longo desta caminhada. Espero que possamos continuar a partilhar experiências no futuro, tanto a nível profissional, como pessoal, e a seguir aquilo em que acreditamos.

Às educadoras Sandra e Elisa, por me terem aberto as portas das vossas salas e me mostrarem o que de melhor sabem fazer, mesmo que existam medos e incertezas. Por me transmitirem as vossas experiências, saberes e valores e me ajudarem a crescer como educadora de infância.

Às auxiliares Raquel, Margarida e Joana, por me terem sempre apoiado e mostrarem todos os dias a importância que é ter uma auxiliar em sala, com quem se pode contar sempre, partilhar experiências e ideias.

À professora Manuela Rosa, pelo seu apoio e por simplificar o que todos os dias parece complicado. Por transmitir algumas das suas aprendizagens da prática e mostrar o que esta profissão tem de melhor e pior, acabando sempre eu por perceber que mesmo as piores têm um grande significado de aprendizagem.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, neste longo e gratificante percurso. Que me fizeram crescer enquanto pessoa e querer ser uma educadora de infância melhor a cada dia. Que possa dar o melhor de mim, porque recebo, e irei receber, sempre o melhor delas.

## RESUMO

Brincar ao ar livre assume grande importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e promove o seu bem-estar físico e mental. Para além disto, é no espaço exterior que as crianças encontram maiores desafios para as suas habilidades motoras. Contudo, devido, principalmente, às condições meteorológicas nem sempre é possível as crianças brincarem no exterior. Sendo este espaço substituído por outro espaço no interior, onde não existe contacto com a natureza e as estruturas não desafiam tanto as capacidades motoras das crianças.

Durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, foi desenvolvida uma investigação-ação, de natureza qualitativa. Esta visa compreender as oportunidades de ação motora existentes no espaço interior. Para tal, realizou-se a avaliação do espaço, através da observação do grupo em interação com o espaço nos momentos de brincadeira da tarde, tanto no espaço interior como no espaço exterior. Foi também preenchido um questionário AHEMD (Affordances in the Home Environment for motor Development) adaptado ao contexto socioeducativo, de forma a caracterizar o ambiente educativo. Posteriormente, foi implementada uma estratégia de forma a proporcionar às crianças uma maior apropriação das suas habilidades motoras e do espaço interior. No final, realizou-se, novamente, a avaliação recorrendo à observação, com o objetivo de compreender o contributo da estratégia implementada na atividade motora das crianças no espaço interior, compreendendo se as oportunidades de ação motora sofreram alterações.

Os resultados da investigação indicam que após a intervenção, foi observado que as *affordances* existentes no espaço interior não promoveram mais habilidades de ação motora na ação das crianças. Contudo, as mesmas aderiram à estratégia do jogo, colocando-os em prática várias vezes, possibilitando que ocorresse movimento pelo espaço e o desenvolvimento das suas habilidades motoras. Compreendendo-se, assim, a necessidade de criar intenções e de planear os espaços interiores, de forma a criar oportunidades para que ocorra o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças de forma ativa.

**Palavras-chave:** Investigação-ação; pré-escolar; *affordances*; desenvolvimento motor; espaço interior; jogo.

## **ABSTRACT**

Playing outdoors is of great importance in the development and learning of children and promotes their physical and mental well-being. In addition, it is in the space outside that children find the greatest challenges for their motor skills. However, mainly due to weather conditions, it is not always possible for children to play outside. In this case, the space needs to be replaced by another zone, but this time inside where there is no contact with nature and the structures do not challenge much the children's motor skills.

During Supervised Professional Practice II (PPS II), in a pre-school context, with a group of children between 2 and 6 years of age, a qualitative research-action was developed. This aims to understand the opportunities for motor action existing in the interior space. In order to do this, the space evaluation was done through the observation of the group in interaction with the space in the moments of afternoon play, both in the interior and outdoor space. An AHEND questionnaire (Affordances in the Home Environment for motor Development), adapted to the socio-educational context, was also filled, in order to characterize the educational environment. Subsequently, a strategy was implemented in order to provide children with a greater appropriation of their motor skills and interior space. In the end, the evaluation was carried out again, using observation, in order to understand the contribution of the strategy implemented, in the motor activity of children in the interior space, understanding whether the opportunities for motor action underwent changes.

The results of the investigation indicate that after the intervention, it was observed that the affordances existing in the interior space didn't promote more motor action skills in the children's action. However, they adhered to the game's strategy, putting them into practice several times, allowing movement through space and the development of their motor skills. Therefore, it is necessary for the adult to create intentions and plans in the interior spaces, in order to create opportunities for the development of all children's abilities to occur actively.

**Keywords:** Action-research; pre-school; affordances; motor development; interior space; play.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo .....	3
2.1. Meio envolvente .....	4
2.2. Contexto socioeducativo .....	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.5. Crianças.....	10
3. Análise reflexiva da intervenção.....	13
3.1. Intenções para a ação com as crianças .....	15
3.2. Intenções para a ação com as famílias .....	19
3.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	20
4. Investigação em JI.....	22
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	23
4.2. Revisão da literatura.....	25
4.2.1. Desenvolvimento motor .....	25
4.2.2. Espaços e materiais.....	28
4.2.3. Estratégias – o jogo .....	30
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	32
4.4. Apresentação e discussão dos dados .....	35
4.4.1. Estratégias de intervenção.....	35
4.4.2. Apresentação dos resultados obtidos através do questionário adaptado AHEMD .....	37
4.4.3. Apresentação dos resultados obtidos através dos registos diários recolhidos antes da intervenção .....	38
4.4.4. Apresentação dos resultados obtidos durante a intervenção .....	42
4.4.5. Apresentação dos resultados obtidos após a intervenção.....	44
4.4.6. Conclusão.....	47
5. Construção da identidade profissional .....	50
6. Considerações finais.....	56
Referências .....	59
Anexos .....	65
Anexo A. Portefólio individual de estágio em JI.....	66

Anexo B. Tabelas de análise de dados .....	67
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica.....	14
Tabela 2. Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Possibilidades de exploração motora que o espaço dá às crianças.....	39
Tabela 3. Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Ações motoras efetuadas pelas crianças nos espaços.....	40
Tabela 4. Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Ações motoras efetuadas pelas crianças no espaço interior durante a intervenção.....	43
Tabela 5. Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Possibilidades de exploração e ações motoras efetuadas pelas crianças no espaço interior após a intervenção.....	45

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AHEMD	Affordances in the Home Environment for motor Development
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PE	Projeto educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PPS	Projeto pedagógico de sala

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de Jardim de Infância (JI) e visa apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, todo o processo e aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção. Esta prática pedagógica foi realizada numa instituição particular de solidariedade social, com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

Assim, o período de intervenção, foi marcado por dois momentos intrinsecamente ligados, a intervenção com o grupo e a investigação. Ao longo do relatório, procurei refletir, de forma sistemática e fundamentada, sobre as observações, o planeamento, a ação e a avaliação que fiz durante toda a intervenção e investigação. Foi com base na observação e reflexão que surgiu a temática da investigação, procurando compreender as possibilidades de ação das crianças nos espaços da organização socioeducativa.

De forma a apresentar de forma organizada e fundamentada, todos os aspetos relacionadas com a minha prática, o presente relatório encontra-se dividido em seis capítulos: (i) a presente introdução; (ii) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (iii) análise reflexiva da intervenção; (iv) investigação em JI; (v) construção da identidade profissional; (vi) considerações finais.

No decorrer do presente relatório, em primeiro lugar é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS, englobando o meio onde o estabelecimento está inserido, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças. A caracterização foi realizada tendo por base as observações diretas, conversas informais e a análise realizada a documentos disponibilizados pela organização. O capítulo seguinte, diz respeito à análise reflexiva da intervenção, onde são apresentadas, fundamentadas e avaliadas as intenções definidas para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. De seguida, é apresentada a investigação desenvolvida, sendo referida a problemática, a revisão de literatura, as opções metodológicas e éticas tomadas e, por fim, analisados e discutidos os dados recolhidos, assim como as conclusões obtidas. No capítulo seguinte, são apresentadas as ideologias e valores que se destacaram ao longo da PPS, nos dois contextos, e que contribuíram para a construção da identidade profissional. Por fim, são apresentadas as considerações finais que explicitam as aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo da investigação e da PPS, assim como a sua importância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

|' '' | | ''

## **2.1. Meio envolvente**

A organização socioeducativa situa-se na área metropolitana de Lisboa, numa zona residencial, junto ao mar. A área envolvente é constituída por uma zona verde, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e brincar, quando combinado com a equipa educativa e em grande grupo. Existem ainda serviços de saúde, uma zona comercial, abrangendo a hotelaria e a restauração, e outros estabelecimentos de educação.

Para além disto, na zona circundante ao estabelecimento encontram-se transportes públicos, como autocarro e comboio, que facilitam o acesso ao estabelecimento e a várias zonas da área metropolitana de Lisboa.

## **2.2. Contexto socioeducativo**

Nos anos 70, uma instituição de cariz religioso criou uma fundação da qual fazem parte três entidades, sendo uma delas o estabelecimento onde realizo a PPSII. Nos primeiros anos, esta entidade dedicava-se a acolher famílias, jovens e crianças. Meses mais tarde, abriu as portas a um grupo de crianças com idades de creche e JI, dando uma resposta mais alargada às necessidades das famílias.

Nos dias de hoje, a organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que abrange as valências de creche e JI. De forma a conseguir dar resposta a mais famílias, o estabelecimento sofreu algumas remodelações e ampliou o espaço, construindo um novo edifício onde é, agora, a creche. Neste sentido, a organização garante a capacidade para acolher 108 crianças em idade de creche e 150 crianças em idade de pré-escolar.

De acordo com o Projeto Educativo (2019), a organização socioeducativa tem como principal objetivo proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento da criança, transmitindo uma segurança física e afetiva, através de um acompanhamento individualizado e da colaboração com as famílias em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sua missão passa por “Promover a família, na sua dimensão social e espiritual, cooperando com esta na educação e no desenvolvimento integral da criança entre os 3 meses e os 6 anos: acolhendo, respeitando, inovando, na procura constante de um serviço de excelência.” (p. 8), tendo como visão alargar a resposta dada às famílias sendo uma instituição reconhecida pela sua qualidade. Para além disto, procura envolver as crianças no seu próprio processo

de aprendizagem, estimulando a autonomia e o espírito crítico. Uma vez que o principal objetivo é dar resposta às famílias, a instituição defende valores como a espiritualidade, a liberdade com responsabilidade e a transparência, promovendo a autonomia e um clima afetivo, de proximidade e abertura (PE, 2019).

Esta IPSS, seguindo a vertente católica, definiu princípios orientadores baseados na prática cristã, privilegiando as famílias como elemento fundamental para o desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças e privilegiando a criança na sua dimensão humana e espiritual, sendo esta tratada com o respeito, carinho e afeto, possibilitando o crescimento num ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Para além disto, a organização procura a colaboração entre a igreja e a sociedade de forma a promover o diálogo, a compreensão, a tolerância e a amizade entre as famílias (PE, 2019).

Para além disto, a organização socioeducativa proporciona às crianças uma educação baseada no modelo pedagógico do movimento da escola moderna (MEM). Esta metodologia tem por base princípios democráticos, éticos, participativos e cooperativos. Surgem assim três grandes finalidades, baseadas nas práticas democráticas, nos valores e significados sociais e no trabalho em cooperação (Niza, citado por Folque, 2018). Seguindo esta metodologia, as equipas educativas pretendem dar voz à criança e enaltecer a sua participação no processo de aprendizagem, dando espaço à liberdade de pensamento e de expressão, bem como ao desenvolvimento do espírito crítico, criativo e da autonomia.

Através do PE, é possível verificar que todas as salas da organização têm a oportunidade de participar nos projetos implementados, com o intuito de desenvolver as competências das crianças, tanto a nível social como pessoal. São estes o projeto de “leitura”, tendo acesso à biblioteca do estabelecimento, levando depois os livros para casa; o projeto das transições; a sala de integração sensorial; o encontro de amigos com o amigo; crescer e brincar ao ar livre. As crianças têm ainda o direito a integrar nas atividades de expressão e comunicação, como o inglês, a expressão corporal e a música, lecionadas por professores contratados. Para além disto, as crianças têm a oportunidade de frequentar atividades extracurriculares da área da música, em aulas de instrumento musical e da área da atividade física.

Por fim, a organização socioeducativa estabelece algumas parcerias e protocolos com entidades que garantem o apoio financeiro, outras que garantem a formação contínua dos profissionais e a melhoria da qualidade da resposta educativa e

do desenvolvimento das crianças, alguns centros de estágios e entidades que requisitem a utilização das instalações do estabelecimento.

### **2.3. Equipa educativa**

A organização socioeducativa é constituída por nove equipas educativas da creche e seis equipas educativas no JI. Uma vez que a organização é constituída por dois edifícios, as crianças do pré-escolar têm contacto apenas com as equipas educativas do pré-escolar, constituída por seis educadoras de infância e sete auxiliares de ação educativa. Assim, cada sala é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, à exceção de uma sala que conta com o apoio de duas auxiliares de ação educativa. Para além das equipas de cada sala, as crianças tem contacto com um professor de música, uma professora de inglês e uma professora de expressão corporal, que têm as suas salas onde as crianças vão realizar as atividades.

A organização conta com uma diretora técnica, que acumula o cargo de coordenadora pedagógica. Tem ainda uma psicóloga apoiada por uma psicóloga estagiária e uma terapeuta ocupacional. Através do PE (2019), é possível verificar que o estabelecimento procura dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças, mencionando que, quando necessário, é possível ter um técnico especializado em sala para trabalhar com alguma criança, como é o caso dos terapeutas da fala. O estabelecimento tem ainda o apoio de elementos da administração, elementos do serviço de limpezas e do serviço de nutrição.

Através de conversas informais e observações é possível verificar que a equipa educativa da organização trabalha num clima constante de cooperação, interajuda e diálogo. As educadoras de infância realizam reuniões todas as semanas com o intuito de organizar as atividades conjuntas e partilhar ideias e experiências, de forma a enriquecer as suas práticas e o aproveitamento das crianças. Todos os elementos da equipa educativa, sejam educadoras, sejam auxiliares de ação educativa, conhecem e interagem com as crianças das seis salas, contribuindo para um ambiente de harmonia e bem estar.

No caso da equipa educativa da sala, existe alguma partilha de ideias e o estabelecimento de diálogo acerca das características e necessidades de cada criança, sendo visível a preocupação com o bem estar, o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Contudo, cabe à educadora cooperante o planeamento do dia/semana das crianças, bem como algumas propostas de exploração dos materiais e do espaço. A

auxiliar de ação educativa apoia a educadora sempre que necessário e procura estimular as crianças nos momentos da sua intervenção. Tanto a educadora cooperante, como a auxiliar estão presentes nos momentos da rotina da regulação das necessidades básicas, como a higiene e a alimentação, auxiliando as crianças sempre que necessário. No projeto pedagógico de sala (PPS) é referido que ambos os elementos da equipa de sala constituem uma referência para as crianças provenientes do ano anterior, esperando-se um maior apoio e desafio na intervenção e observação das crianças. Por último, importa referir, que na sua prática, a equipa educativa, tem em consideração os interesses e necessidades de cada criança individualmente, mas também do grupo em geral.

## **2.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo, caracterizado pelo tempo e espaço, é construído tendo por base o MEM, sendo este o modelo pedagógico adotado por todo o estabelecimento. Relativamente à organização do tempo, a instituição estabelece uma agenda semanal estruturada e organizada, mas também flexível dando resposta aos interesses e necessidades dos grupos de crianças. No que diz respeito à organização do espaço do estabelecimento, este caracteriza-se por uma grande área composta por dois edifícios.

O edifício mais recente corresponde à valência de creche e o edifício mais antigo pertence ao pré-escolar. Este último é composto por 3 pisos: no piso inferior encontra-se a cozinha, o refeitório, salas polivalentes onde são realizadas as atividades de música e de expressão corporal, gabinetes de apoio aos serviços e casas de banho; no piso térreo existem as 6 salas de JI, cada uma com acesso direto a casa de banho, a biblioteca infantil, um salão que serve de dormitório, uma casa de banho para adultos, a sala de educadoras e a sala de integração sensorial; o piso superior é destinado às responsáveis da fundação, não sendo permitido o acesso às crianças, exceto a capela que podem frequentar com a supervisão dos adultos.

Para além do espaço interior, as crianças têm ainda acesso ao espaço exterior, onde podem brincar livremente usufruindo de um parque infantil, um espaço de relva, um pátio com árvores de fruto, um campo de futebol, uma horta e átrios pavimentados (PE, 2019).

Relativamente à organização da sala onde realizo a minha PPS II, esta encontra-se dividida em 12 áreas: a área polivalente; a área da modelagem; a área da escrita e do computador; a área da biblioteca; a área da matemática; a área das experiências; a

área do recorte e colagem; a área da pintura; a área da garagem/construções; a área do faz de conta; a área do desenho; a área dos jogos. Em todas estas áreas, as crianças têm ao seu dispor um grande leque de materiais, tanto estruturados, como naturais. Estes permitem que as crianças explorem e vivenciem novas experiências nos momentos em que os manipulam e lhes atribuem diversos significados. Em todos estes espaços as crianças têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e competências relativamente a todas as áreas de conteúdo, seja a nível da expressão e comunicação ou do conhecimento do mundo, contribuindo assim para aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento holístico. Assim, é de destacar que, apesar de existirem áreas limitadas, em todas elas as crianças desenvolvem aprendizagens comuns. Quer isto dizer que apesar de existir uma área destinada à matemática, não significa que não possam desenvolver aprendizagens ao nível matemático noutros espaços da sala.

Todas as áreas são constituídas por armários ao nível das crianças, de fácil acesso e arrumação. A educadora cooperante encara o espaço como flexível, defendendo que, ao longo do ano e consoante as necessidades e interesses do grupo, poderão aparecer novas áreas e novos materiais. A sala está ainda equipada com uma casa de banho e cacifos, onde cada criança guarda os seus pertences (cf. Anexo AA).

Para além disto, a educadora destacou uma parede para os mapas reguladores do grupo, como o mapa de presenças, o mapa de atividades, as tarefas, o mapa do tempo, o diário, o mapa das comunicações e o mapa “mostrar, contar e escrever”. Estes instrumentos de pilotagem permitem às crianças a regulação do dia a dia do grupo e à educadora avaliar em cooperação, baseando-se nas ações e nas aprendizagens (Niza, 2013). Assim, os instrumentos de avaliação derivam dos instrumentos de pilotagem do grupo e das observações realizadas pela equipa educativa da sala. A educadora em conjunto com as crianças, avaliam o mapa de presenças, o mapa de atividades, o mapa de tarefas e o diário, com o objetivo de compreender as atividades que as crianças mais frequentam e delinear estratégias para frequentar outros espaços, aumentando o role de experiências. Para além disto, é registada também a assiduidade das crianças durante o mês, avaliado o que foi realizado durante a semana em grande grupo e discutida alguma situação que as crianças considerem relevante de ser partilhada. O mapa de comunicações e o mapa “mostrar, contar e escrever” são avaliados pela educadora de forma a compreender qual a participação das crianças na partilha de

trabalhos ou informações. Para além disto, é ainda realizado um portefólio individual com cada criança, onde constam os trabalhos realizados ao longo do ano.

No que diz respeito à gestão do tempo pedagógico, este é organizado pelos adultos. Esta organização e os instrumentos reguladores que são utilizados nos diversos momentos, potenciam e apoiam a participação das crianças no planeamento e na avaliação, permitindo uma maior participação das crianças na organização do tempo, em conjunto com o adulto. A rotina do grupo começa todas as manhãs com o acolhimento, primeiro na sala polivalente e depois na própria sala. Segue-se a reunião da manhã, onde é realizado o plano do dia, de forma a organizar com todo o grupo o que se vai fazer durante o dia. Após a reunião, ocorrem algumas dinâmicas em pequenos ou grande grupo, onde são realizadas atividades e elaborados projetos, de forma a adquirir novos conhecimentos e competências, e ainda brincadeiras livres pelas áreas, dando a possibilidade de explorar o espaço e os materiais e aperfeiçoar competências. Em duas destas manhãs, o grupo tem atividades de expressão corporal e de inglês, em pequenos grupos, sendo que quando as crianças de 3 anos vão para estas atividades, as crianças de 4 e 5 anos ficam na sala a desenvolver atividades ou a brincar. Quando estas voltam para a sala, vão os outros grupos para as atividades. Dentro do tempo semanal do grupo, no início da semana, existe um momento para distribuir tarefas semanais e elaborar o diário, que no final da semana é avaliado em grande grupo. Seguidamente às atividades e trabalho em projetos ou das atividades de expressão e comunicação, o grupo reúne-se na sala para momentos de comunicação ou contar histórias. No final da semana, o grande grupo dirige-se à biblioteca com o intuito de requisitar livros para levar para casa para ler em família.

Posteriormente, ocorre a rotina da alimentação e, de seguida, a rotina da higiene. Posto isto, as crianças que necessitam dormem a sesta, as que já não precisam vão para o exterior brincar. Terminado o tempo de exterior, as crianças regressam às suas salas, onde ocorre o tempo de trabalho curricular participado. Neste tempo, o pequeno grupo de crianças, realiza atividades de forma a desenvolver mais aprofundadamente aspetos relacionados com a matemática, a leitura e a escrita. Uma vez por semana, neste tempo, têm aula de flauta e, noutro dia, aula de inglês. De seguida, as crianças têm o lanche e vão brincar para o exterior, sendo que em duas tardes têm aula de música (cf. Anexo AB).

Assim, no PPS (2019), a educadora cooperante esclarece que na rotina diária e semanal existem momentos de apoio às crianças que apresentem alguma dificuldade

pontual e outros momentos, onde em grande grupo, se partilha e se trocam ideias, articulando todas as áreas de conteúdo, de forma a enriquecer todos os intervenientes.

## **2.5. Crianças**

O grupo é constituído por 24 crianças, maioritariamente do sexo masculino: 15 crianças do sexo masculino e 9 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade (cf. Anexo AC). Deste grupo de crianças, 11 integraram a sala pela primeira vez este ano letivo, sendo que 3 crianças vieram de casa, 1 criança veio de outra escola e 7 crianças vieram da creche pertencente à mesma organização socioeducativa. Assim, as restantes 13 crianças têm como referência do ano anterior a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, bem como a sala e o estabelecimento. Para além disto, importa referir que no grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais diagnosticadas, existindo uma criança com perturbações ao nível do comportamento e das competências sociais, e outra criança em intervenção precoce.

Através de conversas informais com a equipa da sala e da análise do projeto pedagógico de sala, foi possível verificar que o facto de terem integrado no grupo várias crianças novas dificultou a adaptação, não se traduzindo num processo fácil e que necessitou de um trabalho cooperativo entre a equipa educativa e as famílias. Contudo, neste momento, esta metade do grupo já melhorou este aspeto, não chorando com tanta frequência na ausência dos pais. De forma a integrar estas crianças no grande grupo, a educadora cooperante estabeleceu algumas estratégias para promover a interação entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, recorrendo às tarefas de sala e à formação da fila, criando pares.

Devido ao facto de o grupo ter várias crianças que integram o espaço e o grupo pela primeira vez este ano, é visível que ainda não dominam todas as componentes inerentes à sala, procurando sempre o auxílio do adulto na gestão de conflitos e na dinâmica da sala, não conseguindo escolher uma atividade sozinhos. Para além disto, também as crianças que já integram o grupo desde o ano passado, recorrem frequentemente à orientação do adulto no preenchimento dos mapas e nas suas escolhas. Apenas uma pequena parte do grupo mostra autonomia na utilização dos mapas reguladores do grupo e na dinâmica e tarefas da sala.

No que diz respeito à organização e arrumação da sala, o grupo ainda necessita muito da intervenção do adulto, lembrando com frequência que é necessário arrumar o

espaço e os materiais quando acabam as atividades. Em relação à higiene e à alimentação, as crianças revelam ser autónomas, à exceção de algumas crianças, que por vezes, necessitam de alguma ajuda por ainda estarem em processo de aprendizagem da regulação das suas necessidades básicas.

As crianças revelam algum espírito colaborativo durante as brincadeiras nas diferentes áreas da sala, contudo, geralmente entre as crianças mais novas, existem conflitos relacionados com a partilha de objetos ou de jogos. Existem pequenos grupos onde os conflitos são mais frequentes, tentando destabilizar as brincadeiras dos seus pares e quebrando regras. Isto traduz-se numa dificuldade de comunicação entre o adulto e estes pequenos grupos, que tendem a não ouvir o que o adulto diz ou lhes pede, tendo este de recorrer a uma atitude mais assertiva.

Relativamente ao desempenho motor, todas as crianças demonstram conseguir caminhar, correr e saltar. Existe apenas um pequeno grupo de crianças que ainda tem alguma dificuldade em subir e descer as escadas. Quanto ao aspeto do movimento de preensão, a maioria das crianças conseguem agarrar bem no instrumento de escrita, exercendo a força necessária para escrever, pintar e desenhar. Algumas crianças ainda não adquiriram força nos músculos da mão que lhes permita conseguir cortar, pegar no pincel e agarrar no lápis ou caneta.

Ao nível da linguagem oral, de uma forma geral, o grupo comunica e exprime-se bem, demonstrando um bom vocabulário. Contudo, existem quatro crianças que apresentam algumas dificuldades ao nível da compreensão e da articulação de palavras, estando a ser seguidas ou a iniciar o processo para serem seguidas por um profissional da área. Existe ainda um pequeno grupo de crianças que ainda não se expressam bem, devido ao facto de o seu vocabulário ainda não ser muito alargado. Nos momentos de partilha, para propor ideias, dar opiniões ou comentar trabalhos, são poucas as crianças que se destacam pela sua intervenção e participação, sendo quase sempre as mesmas a participar. Para as restantes crianças participarem é necessário que o adulto interpele, questionando-as e apoiando no seu discurso. Para colmatar esta necessidade, a educadora cooperante apoia-se no mapa de *contar, mostrar e escrever* e nas comunicações de trabalhos, levando as crianças a falar para mostrar o que trouxeram de casa ou a comentar o trabalho que um par realizou.

Por último, os interesses do grupo, são visíveis com a envolvimento no espaço da sala. Tal como acima referido a sala está dividida por áreas e as crianças escolhem livremente qual a área que querem explorar, sendo evidente a procura da área da

garagem e construções, da área do faz de conta, do computador, da área da modelagem, da área do desenho e da área dos jogos. As crianças mais velhas optam muito por escolher ficar na área da escrita e da matemática, explorando as letras e números com os materiais disponíveis. Para além disto, o grupo é bastante recetivo a histórias e a canções, conseguindo, na maioria das vezes, captar-se a sua atenção com um livro ou começando a cantar.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

|' '' | | ''

Com base na caracterização feita do contexto socioeducativo, defini uma série de intenções orientadoras da minha intervenção durante toda a PPS II, relativamente às crianças, às famílias e à equipa educativa, tanto de sala, como de toda a organização educativa.

Para que possa existir um trabalho pedagógico de qualidade, o educador de infância deve ter bastante presente os princípios e intencionalidades da sua prática profissional, relacionando o que considera importante e expectável no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, independentemente do modelo pedagógico que siga, o educador deve ter como guia na sua prática

o respeito pela criança (como ser humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de “currículo emergente”); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objeto da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para representar, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo (a dimensão social da educação); a forte e constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade). (Carvalho & Portugal, 2017, p.14).

Tendo em conta os aspetos acima mencionados e recorrendo à observação, atenta e cuidada, e a conversas informais, defini intenções a ter com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Estas serão apresentadas na seguinte tabela.

**Tabela 1**

*Intenções para a ação pedagógica*

<b>Intenções para a ação pedagógica</b>	
<b>Intervenientes</b>	<b>Intenções pedagógicas</b>
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com cada criança;</li> <li>- Respeitar as individualidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança;</li> <li>- Promover a independência e autonomia das crianças;</li> <li>- Promover a participação ativa das crianças em todos os momentos da rotina.</li> </ul>

Famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer o diálogo e mostrar-me sempre disponível para qualquer esclarecimento;</li> <li>- Dar a conhecer os momentos e experiências vivenciados pelas crianças.</li> </ul>
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer o diálogo sobre a ação pedagógica, beneficiando o crescimento profissional da equipa e o aproveitamento das crianças;</li> <li>- Cooperar na planificação, organização e dinamização de momentos com a equipa da sala, assim como com toda a equipa educativa do estabelecimento.</li> </ul>

Nota. Elaboração própria.

### 3.1. Intenções para a ação com as crianças

Depois de observar diariamente o grupo de crianças, com o intuito de conhecer todas as suas características, defini intenções que procuram ir ao encontro dos interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades do grupo. Desta forma, proporcionando uma resposta educativa adequada tanto ao grande grupo, como a cada uma das crianças individualmente.

Um dos aspetos que considero mais importante, tanto na minha prática, como a nível pessoal, é a criação de uma relação responsiva com cada indivíduo. Assim, ao longo de toda a minha intervenção, procurei estabelecer uma relação de segurança, confiança e afetividade com cada criança. De modo a que as crianças se sintam seguras e confortáveis num determinado ambiente, o adulto deve estabelecer uma relação de confiança e dar resposta, tanto às necessidades como aos interesses das mesmas. Desde cedo que a criança vivência diferentes experiências, estas progridem ao longo das interações com pessoas significativas que a rodeiam e que influencia a forma como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a forma como se relaciona com os outros (Hohmann & Weikart, 1997).

A partilha de experiências vivenciadas pelas crianças e apoiadas pelo adulto é fundamental para a construção de um ambiente social e emocional, que conduz ao bem estar físico e emocional e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Hohmann e Weikart (1997) acrescentam ainda que o apoio atento e sistemático do adulto é determinante no desenvolvimento de “várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.” (p. 65). Assim,

as interações adulto-criança são a base para a aprendizagem ativa das crianças. Quando uma criança partilha um tema de interesse ou um receio, o adulto houve atentamente, comenta e mostra interesse pelo que a criança diz. Desta forma permite que a criança expresse com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos.

Para além disto, defini outra intenção interligada com a mencionada anteriormente, que passa por respeitar as individualidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. A observação foi a técnica que suportou esta intenção, pois a partir da observação atenta e cuidada, o educador conhece e compreende cada criança. O adulto responsivo é um observador constante, uma vez que ao observar e escutar a criança passa a conhecer a sua personalidade, o seu temperamento e a forma como atua no meio e com os outros (Parente, 2012). Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) defendem que o adulto deve garantir a inclusão de todas as crianças, adaptando, se necessário, as práticas pedagógicas. Deste modo, respondendo às características individuais de cada criança, o adulto proporciona à mesma “condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (p. 10).

Ao longo de toda a minha intervenção procurei dar uma resposta educativa adequada a cada criança. Principalmente, procurei estar atenta e disponível para ouvir as crianças, permitindo a partilha de experiências e de alguns medos, tentando mediar os processos de resolução de problemas. Para além disto, permiti sempre que as crianças estabelecessem uma relação afetiva, não levantando a voz mesmo em situações de assertividade e respondendo a abraços:

O Ti. chegou de manhã e esteve sempre de mão dada comigo até começarmos a reunião. Fomos sentar-nos e pediu para ficar ao meu colo. Eu permiti, sentando-me na cadeira e deixei que o Ti. se sentasse ao meu colo. Passado uns minutos a Maf. chega e quer também sentar-se ao meu colo, disponibilizo uma perna e ficam os dois sentados ao meu colo. Logo de seguida entra o Ant. com o pai e, depois de tirar o casaco, corre na minha direção para me dar um abraço. (Nota de campo nº 36, dia 11/11/2019).

Outro aspeto que considerei importante relativamente ao grupo de crianças do contexto foi o facto de promover a independência e autonomia das crianças nos momentos da rotina, pois considero que as crianças dependiam muito do adulto para as tomadas de decisão. O conceito de autonomia é bastante abstrato e difícil de compreender. Entende-se, assim, que a autonomia está associada “à liberdade de decisão, à determinação pessoal e a regras próprias” (Martins, 2016, p. 3). Quer isto

dizer, que o indivíduo é capaz de tomar decisões e de agir por si, de fazer as suas opções e seguir os seus valores. Contudo, é um fenómeno que ocorre de forma gradual e tem diferentes significados consoante o contexto em que é mencionado.

De acordo com Silva et al. (2016), os conceitos de independência e autonomia surgem associados. Para o primeiro aspeto, defendem que a criança é, progressivamente, “capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p. 36), assim como apropriar-se do espaço e do tempo, conduzindo a uma progressiva autonomia. Quanto à autonomia, referem que “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidade pela sua segurança e bem-estar” (p. 36). Assim, compreende-se que, num contexto socioeducativo, seja esperado que a criança desenvolva a sua autonomia através da escolha das diferentes áreas para brincar e da apropriação dos mapas de regulação do grupo, tendo em conta a organização do grupo e do espaço e as regras definidas por todos.

Assim, desde o momento que integrei o grupo percebi que as crianças ainda não eram capazes de utilizar os mapas reguladores do grupo e das rotinas ou de escolher para que área iriam brincar. Para além disto, não sabiam também que materiais utilizar para uma atividade que escolhiam e, por vezes, onde os ir buscar. Sempre que uma criança se dirigia a mim dizendo que queria fazer um desenho, fazia-lhe questões de que materiais iria necessitar e de onde os podia encontrar para desenvolver a tarefa que queria. Vários foram também os momentos em que as crianças se dirigiam a mim para escolher uma área para brincar, sendo que tentei que fossem elas a decidir, não influenciando as suas escolhas com a minha mediação:

Quando o J.V. terminou de pintar, disse-lhe para ir lavar as mãos e tirar a bata e que depois podia ir brincar para uma das áreas. Pouco depois voltou para perto de mim a perguntar:

- J.V.: o que é que vou fazer agora?

- estagiária: vai brincar para uma área.

- J.V.: mas para qual?

- estagiária: para a que tu quiseres, temos muitas áreas na sala.

O J.V. saiu de ao pé de mim e fiquei a observar para que área ia. Notei que não foi para nenhuma área e andou às voltas na sala, voltando mais uma vez a questionar-me para que área iria, só passado um tempo é que foi para os jogos. (Nota de campo nº 21, dia 29/10/2019).

Por fim, considerei ainda outra intenção perante o grupo de crianças, capaz de promover a participação ativa das crianças em todos os momentos da rotina. A planificação e organização da rotina são feitas pelo educador, com a participação da criança, dando resposta aos interesses e necessidades tanto do grupo em geral, como a cada criança como ser único e individual. É crucial que o educador de infância compreenda “as crianças como actores sociais plenos, competentes, activos e com voz” (Tomás, 2007, p.45). A participação das crianças significa envolver-se “nas decisões e no processo em que a negociação entre os adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos” (Tomás, 2007, p. 49), onde há espaço para o respeito e para defenderem os seus direitos.

Deste modo, ao longo da intervenção observei e escutei os interesses, ideias e necessidades das crianças, de forma a incluí-los na planificação de propostas a serem desenvolvidas. Pretendi que as crianças participassem em todos os momentos da rotina, dando espaço para tomarem a decisão do que queriam fazer. Quando a proposta de atividade era uma pouco mais limitadora em termos de materiais, por exemplo, procurei que a criança participasse na forma como queria utilizar os materiais disponibilizados. De forma a potenciar a participação das crianças na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvi com as mesmas um projeto segundo a metodologia de trabalho de projeto. Neste as crianças tiveram oportunidade de participar em todo o processo, desde o planeamento, passando pela execução, até à divulgação e avaliação.

Para além disto, foi realizado um portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, onde esta teve total participação e envolvimento na escolha dos trabalhos que queria comentar. Acreditando que a criança é um agente ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, esta deve também ter direito a participar no seu processo de avaliação, uma vez que a criança é “alguém capaz de intervir e mudar o rumo dos acontecimentos, pois é competente para expressar o seu ponto de vista, debater ideias, encontrar soluções para problemas e intervir” (Craveiro, 2007, citados por Silva e Craveiro, 2014, p.36). A utilização do portefólio como meio de avaliar as aprendizagens da criança e a interação com os adultos torna-se clara, na medida em que este é “(...) uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa.” (Parente, s.d., p. 39). Este portefólio foi elaborado tendo por base as características que a educadora cooperante adotou para este método de avaliação, organizando o mesmo por aspetos temporais e incluindo apenas os trabalhos

realizados. Assim, dei a oportunidade à criança para escolher alguns dos trabalhos que realizou, pedindo para me explicar o que fez nos mesmos e o que tinha aprendido. Por fim, registei a conversa com a criança e apresentei comentários feitos por mim sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança (cf. Anexo A8).

### **3.2. Intenções para a ação com as famílias**

Para além das intenções para a ação com as crianças, é também importante definir intenções para a ação com as famílias, uma vez que estes são os primeiros educadores da criança. Marcodes e Sigolo (2012) referem que a escola e a família são dois eixos fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A relação escola-família deve ser baseada na cooperação e partilha, desenvolvendo em conjunto “estratégias que assegurem melhores condições para o desenvolvimento pleno e integral das crianças” (Marcodes & Sigolo, 2012, p. 91).

Para que pudesse construir uma relação de confiança com as famílias das crianças do grupo defini duas intenções que adotei durante toda a minha intervenção. Em primeiro lugar, considerei importante estabelecer o diálogo e mostrar-me sempre disponível para qualquer esclarecimento. O diálogo estabelecido entre a equipa educativa e as famílias traduz-se em diversos benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que são os principais educadores e responsáveis pela criança, que ainda não se expressa na totalidade em relação a todas as componentes. Assim, Post e Hohmann (2011) defendem que a relação escola-família deve ser suportada pela confiança e respeito, incluindo “um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm interesse comum e promissor.” (p. 327). As mesmas autoras acreditam que os pais que estabelecem verdadeiros elos de ligação com a escola e educadores mostram mais disponibilidade do seu tempo para apoiar e estar presentes nos diversos momentos de partilha e no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças.

Durante toda a minha intervenção procurei estar disponível para as famílias, respondendo a qualquer dúvida sobre a minha prática ou do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ouvindo-as e ajudando-as sempre que necessário. Todas as tardes, sempre que possível, procurei falar com as famílias sobre a rotina e informações que considerei importantes, relativamente ao bem estar das crianças.

Para além disto, foi minha intenção dar a conhecer os momentos e experiências vivenciados pelas crianças, uma vez que as crianças realizam várias conquistas durante

as explorações executadas nos diferentes momentos da rotina. Considero importante que as suas famílias tomem conhecimento desses momentos de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), é importante que, num determinado momento da rotina, o adulto partilhe com as famílias vivências diárias das crianças, de forma a dar a conhecer competências das mesmas. Registrar estes momentos em fotografias possibilita às famílias ficar com um registo do momento, fazendo com que estas se sintam incluídas nas respostas educativas ocorridas em sala.

Deste modo, procurei, sempre que possível, registar através da escrita ou fotografias, momentos vivenciados pelas crianças, tanto individualmente, como em grupo. Posteriormente, disponibilizava estes registos à educadora para partilhar no grupo criado com as famílias numa rede social, afixava os registos de alguma proposta na sala ou partilhava pessoalmente com os pais, através de conversas informais e fotografias.

### **3.3. Intenções para a ação com a equipa educativa**

Relativamente à equipa educativa, defini ainda duas intenções a colocar em prática durante toda a minha intervenção. Assim, procurei estabelecer o diálogo sobre a ação pedagógica, beneficiando o crescimento profissional da equipa e o aproveitamento das crianças. Manter uma equipa junta e unida num longo período de tempo beneficia a resposta contínua e cuidada às crianças e às suas famílias. Ter uma equipa estável favorece as relações de confiança que permite à criança desenvolver as suas competências na ausência dos pais. Post e Hohmann (2011) defendem que os educadores aprendem ao trabalhar em equipa, partilham interesses, pontos fortes e fracos e apoiam-se uns aos outros nos diversos desafios. Quando um educador se disponibiliza a trabalhar em conjunto com outros tem a oportunidade de aprender com outras realidades, de partilhar e adaptar estratégias para agir perante as crianças, melhorando a sua ação e enaltecendo o bem estar físico e emocional das mesmas.

Ao longo da PPS, partilhei e refleti sobre a prática pedagógica, tanto com a educadora cooperante, como com a auxiliar de ação educativa, a fim de transmitir e receber alguns saberes e experiências das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a construção da minha profissionalidade, do crescimento de saberes da equipa educativa e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para além disto, foi também minha intenção cooperar na planificação, organização e dinamização de momentos com a equipa da sala, assim como com toda

a equipa educativa do estabelecimento, uma vez que considero que o conhecimento se constrói em cooperação e articulação do pensamento de vários elementos de uma equipa. Ao cooperar e planificar em conjunto a equipa educativa constrói um conhecimento comum acerca do desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Post e Hohmann (2011) acrescentam que as equipas “discutem, interpretam e planeiam em torno das observações das crianças, utilizando os ingredientes da aprendizagem activa e as experiências-chave como quadro de referência” (p. 308). Para isto, delinham em conjunto “estratégias que apoiam os seus pontos fortes, os seus interesses e as suas capacidades emergentes.” (p. 308), com o intuito de melhorar as suas práticas e ampliar o conhecimento profissional.

Na minha intervenção, sempre que possível, partilhei as minhas planificações e participei na organização e dinamização de momentos e propostas em sala ou no estabelecimento, promovendo o bem-estar e aproveitamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considero que consegui estabelecer um trabalho com base na cooperação, pedindo auxílio e auxiliando quando necessário.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

No presente capítulo será apresentada a investigação desenvolvida durante a PPS no contexto de JI. Assim, num primeiro momento apresenta-se a pertinência e fundamentação do tema a estudar e investigar. De seguida, é apresentada alguma revisão de literatura que mobiliza conceitos-chaves e referenciais teóricos relativamente à temática, que apoiam a análise e interpretação dos dados recolhidos. No tópico seguinte, são abordadas as opções metodológicas, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, e éticas adotadas. Por fim, no último tópico, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos ao longo da investigação, bem como algumas conclusões a que o estudo permitiu chegar.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente**

A investigação em creche, decorrente da PPS I, centrou-se no desenvolvimento motor dos bebés. Com a investigação pretendi compreender as oportunidades de ação que proporcionam o desenvolvimento motor de um bebé nos processos de aquisição do gatinhar e da marcha. De modo a compreender este aspeto, centrei-me no ambiente educativo e no contexto familiar, caracterizando os ambientes e percebendo o que era realizado em cada um para potenciar a aquisição da locomoção por parte dos bebés.

O facto de ainda ter bastante presente o estudo de caso que desenvolvi em creche, despertou a minha atenção para o desenvolvimento motor das crianças em JI. Para além disto, no decorrer da unidade curricular eletiva de Educação, Nutrição e Segurança em Educação de Infância, após a realização da avaliação dos espaços do ambiente educativo da organização socioeducativa através da aplicação de um questionário adaptado aos contextos socioeducativos, a partir do instrumento de avaliação do ambiente familiar AHMED (Affordances in the Home Environment for motor Development), apercebi-me que as características do espaço interior não eram as mais vantajosas para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Ao observar o envolvimento das crianças nestes mesmos espaços, tive a conceção de que as crianças têm muitas regras e poucas oportunidades de ação. Nestes espaços interiores as crianças passam algum tempo sentadas com brinquedos prefabricados, não recorrendo muito às suas habilidades motoras.

Depois de deixarem os casacos, as crianças correm para a estrutura móvel que contém os brinquedos:

- Maf. tira um brinquedo e senta-se com o F.C. virados para a parede a brincar.

- quatro crianças continuam em pé a mexer na estrutura móvel, a escolher bonecos e carros. Depois de escolhidos sentam-se no colchão a empurrar os carros e a tratar de bebés.

- Art. encostado à parede fica a olhar para os pares a escolher brinquedos. Depois corre até às cortinas e esconde-se atrás das mesmas, saindo logo de seguida quando a auxiliar lhe diz para sair de ao pé da cortina. Fica em pé a olhar para a sala e as outras crianças.

- I.A. fica no meio da sala, em pé, a conversar com a I.V.. de seguida, puxa a I.V. e correm as duas até à Car., sentando-se ao lado dela. Combinam como vão brincar, utilizando o boneco e os seus acessórios. A I.A. levanta-se e saltita pela sala a passear, para de saltitar quando entram as crianças das outras salas. Continua a andar em círculos olhando para as crianças a entrar, até tropeçar a cair no chão, levantando-se logo de seguida.

(Nota de campo nº 46, dia 25/11/2019)

Em comparação, nos espaços exteriores as crianças têm várias oportunidades de ação, desde equipamentos a solos diferenciados:

No parque:

- V. sobe para cima da árvore, trepa-a até ao cima, colocando-se de pé e subindo cada vez mais alto. De seguida, desce um bocadinho e salta para o chão. Começa a correr na direção oposta e volta para trás até à casa de plástico, entrando na mesma. Passado algum tempo, sai da casa, andando até à corda da cerca dos baloiços encostando-se na mesma. Fica a olhar para a árvore À espera da sua vez para subir. Desiste e corre até à mola, subindo com a Car. Baloizam o corpo para a frente e para trás muito rápido.

- I.A. sobe para o balancé, faz força com as pernas para conseguir subir e ficar no ar. De seguida, salta para o chão e corre até à árvore. Agarra a árvore com as duas mãos e começa a subi-la até ao topo, com a ajuda dos pés. Alcança um braço da árvore com as duas mãos e lança-se, ficando com as pernas penduradas a baloiçar. Depois salta para o chão. Corre até à educadora e senta-se ao seu lado.

(Nota de campo nº 55, dia 4/12/2019)

Estes desafiam as crianças e possibilitam que as mesmas utilizem as habilidades motoras adquiridas e que as aperfeiçoem. Contudo, estes espaços são utilizados apenas quando o tempo atmosférico permite. Quando chove ou está muito frio, as crianças brincam nas salas polivalentes.

Neto e Lopes (2018) afirmam que as investigações realizadas têm demonstrado que as crianças que brincam ativamente ao ar livre têm maior rendimento escolar, estando esta questão ligada ao facto de as crianças libertarem a sua energia. Contudo, nos dias que correm, as crianças deixaram de brincar tanto ao ar livre e passaram a estar mais no interior, seja a brincar ou “presos” às tecnologias. Por outro lado, a nossa cultura ainda se mantém um pouco à retaguarda e não permite que as crianças brinquem no exterior quando chove ou está frio, tendo estas de brincar em espaços fechados. Tendo em conta estas situações, é necessário que o espaço interior também possibilite às crianças várias oportunidades de ação.

Assim, partindo dos aspetos supramencionados, surge a problemática da investigação: *As possibilidades de ação que o espaço interior proporciona ao desenvolvimento motor das crianças em JI*. Definida a problemática a investigar, importa definir os objetivos da mesma, sendo estes: (i) identificar as possibilidades de ação no espaço interior em termos de habilidades motoras; (ii) proporcionar às crianças momentos de atividade motora no espaço interior; (iii) identificar o contributo das estratégias implementadas para a atividade motora das crianças. Os objetivos definidos visam compreender de que forma o espaço interior possibilita a ação das crianças a nível motor e de que forma o planeamento e intervenção do adulto no espaço contribuem para esta questão.

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. Desenvolvimento motor**

O desenvolvimento motor humano é um processo contínuo, que se estabelece desde o feto. O desenvolvimento de um indivíduo é ainda um processo que se considera previsível, contudo depende de interações e sucessivas adaptações ao meio em que está inserido e às tarefas que vivencia, uma vez que o aperfeiçoamento do desenvolvimento motor resulta do processo de crescimento e maturação em conjunto com os estímulos do meio ambiente. Haywood e Getchell (2016) esclarecem que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado com a idade, apesar de não ser dependente desta, uma vez que pode “ser mais rápido ou mais lento em diferentes períodos, e [as] suas taxas podem diferir entre indivíduos da mesma idade” (p. 24). Por isso, o desenvolvimento motor assume um conjunto de transformações de ações que podem ser mais ou menos previsíveis ao longo da vida.

Na mesma linha de pensamento, Schobert (2008) define o conceito de desenvolvimento motor como a “interação cooperativa de vários subsistemas: muscular, esquelético, nervoso, sensorial e motivacional do indivíduo” (p. 21). Não esquecendo que sempre interligados com o ambiente e as tarefas, bem com às alterações nele ocorridas.

Cordovil e Barreiros (2014) rematam o conceito de desenvolvimento motor como um conjunto de transformações e modificações possíveis de observar no comportamento motor dos seres humanos, ao longo da vida. Estas alterações podem acontecer de forma inesperada, pois a evolução das mesmas ocorre de forma diferenciada. Estes autores, tal como Gallahue e Ozmun (2005), acreditam que o desenvolvimento motor assume uma componente faseada, que se suporta por alterações no comportamento motor. Alterações estas provocadas por fatores biológicos, pelo ambiente e pela tarefa desempenhada. Por outro lado, Barreiros et al. (2014) mencionam que não existe consenso quanto ao estabelecimento de fases ou estádios no desenvolvimento, uma vez que se torna difícil definir a predominância dada aos vários aspetos do desenvolvimento motor. Raramente se encontram distinções claras na definição dos níveis devido à continuidade do desenvolvimento, tornando difícil a atribuição de um nível consoante as características individuais de um ser, uma vez que alguns indivíduos podem ter características precoces, enquanto que outros necessitam de um pouco mais de tempo para manifestar a mesma capacidade. Assim, Erikson, citado por Barreiros et al. (2014), encara os estádios como uma “unidade coerente do desenvolvimento, atribuindo-lhe características de homogeneidade e de integração” (p. 53). Cada estágio emerge assim do anterior e dá seguimento ao seguinte, dando uma perspetiva de continuidade.

Encarando o desenvolvimento motor como um processo evolutivo e sequencial podem definir-se algumas fases, considerando sempre, que o indivíduo se pode tornar único devido à individualidade das suas experiências. Gallahue e Ozmun (2005) sugerem então uma pirâmide de desenvolvimento motor com quatro fases, considerando que a motricidade evolui de um nível reflexo e desordenado para um nível especializado: (i) **fase motora reflexa**; (ii) **fase motora rudimentar**; (iii) **fase motora fundamental**; (iv) **fase motora especializada**.

No que diz respeito à fase motora reflexa, é considerada como o estágio da codificação e descodificação da informação, em que o feto realiza os primeiros movimentos reflexivamente. A fase motora rudimentar, acontece até aos 2 anos de

idade, em que as crianças desenvolvem as primeiras formas de movimentos voluntários, determinados pela maturação, podendo assim diferenciar de criança para criança. Quanto à fase motora fundamental, ocorre, aproximadamente, entre os dois e os seis anos de idade e é encarada como a fase consequencial da fase rudimentar, em que a criança irá explorar e aprofundar as capacidades motoras do seu corpo. Por fim, a fase motora especializada é o resultado da fase motora fundamental. Neste momento, existe uma combinação de vários movimentos em simultâneo para a elaboração de atividades motoras complexas presentes no dia a dia da criança (Gallahue e Ozmun, 2005).

Assim, torna-se perceptível que um indivíduo ao longo de todo o seu desenvolvimento é influenciado por fatores hereditários, mas também ambientais. Os fatores hereditários são fixos e determinados no momento da concepção, não estando aptos a grandes alterações ao longo da vida. Os fatores ambientais estão em constante alteração e proporcionam diferentes oportunidades a cada indivíduo. Contudo, os dois em simultâneo são determinantes para o desenvolvimento de um indivíduo. Reforçando este aspeto, Newell (1986), citado por Cordovil et al. (2007), refere que o desenvolvimento motor surge da interação entre os constrangimentos do indivíduo, do meio envolvente e da tarefa a ser realizada, sendo que se algum destes constrangimentos se alterar, o movimento também será alterado.

Importa referir que as crianças em idades pré-escolar encontram-se na faixa etária pertencente à fase motora fundamental, encontrando-se numa altura de experimentação, exploração e, conseqüente, aperfeiçoamento, das suas habilidades motoras. Relativamente à aquisição dos movimentos fundamentais, Gallahue e Ozmun (2005) defendem que é realizada em três estádios separados, contudo também sobrepostos: (i) estádio inicial, que representa as primeiras tentativas da criança em atingir o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental, normalmente são movimentos exagerados, com elementos em falta ou limitados; (ii) estádio elementar, em que a criança já apresenta maior coordenação rítmica dos movimentos fundamentais; (iii) estádio maduro, caracterizado por movimentos coordenados, controlados e eficientes.

Nesta fase, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a criança descobre como desempenhar as suas habilidades motoras, relativamente aos movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, de acordo com as tarefas e os fatores ambientais. No mesmo seguimento, Cordovil e Barreiros (2014) mencionam os movimentos fundamentais como “habilidades motoras comuns, com padrões de

movimentos específicos, característicos da nossa espécie” (p. 109), referindo-se aos movimentos de andar, correr, saltar, pontapear, lançar e agarrar. Relativamente às habilidades motoras fundamentais de locomoção, Gallahue e Ozmun (2005) referem que estas ocorrem quando é visível o movimento de transporte do corpo de um determinado local para outro. As habilidades motoras fundamentais de manipulação dizem respeito ao movimento que implica transmitir ou receber um objeto, recorrendo à força. Por fim, os mesmos autores mencionam as habilidades motoras fundamentais de estabilização como o destaque do corpo em equilíbrio.

#### **4.2.2. Espaços e materiais**

A criação de um ambiente educativo deve ser um tema cuidadosamente pensado pelo educador, sendo que será através deste que, no decorrer do ano, as crianças irão desenvolver as suas capacidades. De modo a sintetizar de que forma cada educador deve pensar sobre o seu ambiente educativo, Post e Hohmann (2011) afirmam que existem quatro eixos fundamentais a serem desenvolvidos em simultâneo para que seja assegurado o desenvolvimento holístico de cada criança integrante no grupo: (i) observação; (ii) interação; (iii) ambiente físico; (iv) rotina diária. Rosa e Silva (2010) consideram que a organização do ambiente educativo deve ser vista como um suporte essencial na ação do educador, uma vez que todos os elementos e recursos constituintes deste ambiente devem proporcionar o desenvolvimento e as aprendizagens adequadas às crianças.

Segundo Forneiro (1998), entende-se por espaço, o local físico onde se realizam as atividades diárias e são dispostos os materiais possíveis de serem manipulados pelas crianças. Na mesma linha de pensamento, Machado e Sousa (2018), explicam que o espaço físico deve comportar em si um carácter de “saúde e segurança; organização e flexibilidade; abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais; valorização de uma abordagem multissensorial à aprendizagem; abertura à natureza e à cultura.” (p.56). Post e Hohmann (2011) acrescentam ainda que o espaço deve transmitir segurança e ser apelativo, para que as crianças se possam apropriar mais rapidamente do mesmo, indo ao encontro dos seus interesses, curiosidades e necessidades. Neste sentido, para construir o espaço de um ambiente educativo, o educador deve considerar fatores como o tipo de material que constitui o mobiliário, as cores e a segurança dos próprios materiais e a sua disposição.

Brincar deve ser encarado como a atividade principal do dia a dia da criança. Nos dias que correm, existe um decréscimo na utilização dos espaços exteriores por parte das crianças para brincarem. Para isto, contribuem as alterações inerentes à sociedade, sendo que por motivos de segurança, as crianças deixaram de poder brincar tanto tempo ao ar livre. Nesta linha de pensamento, Neto (2015) explica que estas mudanças significam implicações graves no desenvolvimento global da criança, uma vez que esta precisa de estar em contacto com a imprevisibilidade e com o risco, tendo como objetivo conhecer o seu próprio corpo e as suas capacidades. O facto de, atualmente, as crianças apenas brincarem dentro de casa, não lhes permite que ocorra esta exposição, na medida em que os brinquedos que estas dispõem não lhes provoca o desafio que a brincadeira no exterior lhes poderia proporcionar. Assim, o mesmo autor explica que “o primeiro desejo de uma criança é o dispêndio de energia, é brincar livre e com os outros, mesmo que muitas vezes em confronto” (p.2), sendo que são estas situações de confronto que vão trazer à criança a possibilidade de se desenvolver e aprender. Ao brincarem e terem contacto com o exterior, as crianças tornam-se mais ativas e com mais capacidade de socialização, levando a que na sala de aula tenham “mais capacidade de atenção e de concentração” (Neto, 2015, p. 3). Para além disto, o tempo despendido no exterior é crucial para a saúde mental e física das crianças (Neto, 2015).

Hohmann & Weikart (1997) acreditam que brincar ao ar livre, no espaço exterior, permite às crianças expressarem-se de forma diferenciada daquela que, normalmente, não é permitida nos espaços interiores. Mesmo que as crianças integrantes em “contextos de aprendizagem activa se movimentem ao longo do dia, uma vez lá fora envolvem-se em brincadeiras mais vigorantes e barulhentas.” (p. 433). Brincadeiras estas que, tal como defende Neto e Lopes (2018), levam ao constante desafio das habilidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagens, assim como a autoestima e autonomia.

Muitas vezes, o espaço interior das instituições está associado a momentos de realização de atividades direcionadas pelo adulto. Não obstante, é fundamental que este respeite as necessidades de exploração inerentes às crianças. Em muitos contextos socioeducativos as crianças passam a maior parte do seu tempo no espaço interior. Deste modo, torna-se perceptível que este deve comportar em si tantas oportunidades de ação como o espaço exterior. Assim, compreende-se que o espaço interior para além de transmitir segurança à criança, ser apelativo e estimulante, deve comportar em si

materiais naturais e não naturais; estruturados e não estruturados (Kishimoto, 2010). Estes materiais devem permitir à criança a sua manipulação e exploração de forma segura, permitindo desenvolver aprendizagem ativas (Hohmann & Weikart, 1997). O espaço interior deve assim permitir à criança explorar o meio envolvente em segurança, de modo a que a desafie constantemente, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para isto, fatores como a utilização de diferentes pavimentos, a existência de estruturas elevatórias, degraus, superfícies inclinadas, etc., traduzir-se-ão num conjunto de *affordances* que permitirão à criança explorar as suas potencialidades.

O conceito de *affordance*, definido por Gibson (1979), refere-se às possibilidades/oportunidades de ação que o meio envolvente oferece ao indivíduo. De acordo com o autor, uma *affordance* constitui a perceção do modo como o indivíduo pode agir, ou seja as possibilidades de ação que tem, quando confrontado com determinadas condições proporcionadas pelo espaço. As *affordances* são específicas para cada indivíduo e podem ser oferecidas por objetos, pessoas, acontecimentos ou superfícies. Aquando da ação, o indivíduo percebe o que é possível ou impossível efetuar consoante o ambiente, promovendo ou limitando certos comportamentos de ação, sendo este aspeto melhorado com a experiência. Um ambiente que está repleto de oportunidades de ação que podem ser utilizadas pela criança, potencia as suas vivências e o seu desenvolvimento. Quando se refere oportunidades de ação, não se pretende direcionar o discurso para a qualidade do ambiente, mas sim para as possibilidades que este oferece ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Nesta linha de pensamento, Oliveira (2005) explica que “não são as qualidades ou as propriedades do ambiente que são captadas, mas as possibilidades de ação” (p.39).

Compreende-se então que tanto o espaço exterior, como o interior, devem ser pensados pelo adulto de forma a criar oportunidades de ação para que a criança desenvolva as suas capacidades, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

#### **4.2.3. Estratégias – o jogo**

A atividade física é um aspeto crucial no desenvolvimento das crianças, sendo decisiva para o bem-estar das mesmas. De acordo com a Fundação Portuguesa de Cardiologia (2019), a prática de atividade física traz diversos benefícios à saúde, tais como maior energia, maior resistência, controlo do peso e emocional. Neto (2003) complementa esta perspetiva, afirmando que a prática de atividades lúdicas é

indispensável para que as crianças e as suas famílias possam deparar-se com um estilo de vida ativo e saudável.

A principal atividade da criança é o brincar, onde adquire inúmeras competências, nomeadamente ao nível da linguagem; habilidades motoras, sociais e cognitivas Kishimoto (2010). Na língua portuguesa, os termos brincar e jogo são distintos, contrariamente ao que acontece com outras línguas de países estrangeiros, em que os dois termos são fundidos numa única palavra. Assim, importa distinguir os dois conceitos. Brincar é uma ação livre conduzida pela criança, em que a mesma é responsável pela definição de regras e a orientação da brincadeira (Dantas, 2002). Nestes momentos, o adulto não deve intervir e dar orientações, podendo ainda assim participar, desde que aceite o que foi definido pela criança. Contudo, em idades precoces é fundamental que o adulto auxilie a criança a descobrir e a explorar os objetos que a rodeiam, promovendo interações entre pares, com o meio e com o adulto.

Desde as civilizações mais antigas que o jogo desempenha um papel fundamental de preparação da criança para a vida adulta. Através deste, a criança vivencia situações que remetem para a vida real sem, no entanto, estar sobre a pressão que estas situações acarretam na mesma. O termo jogo remete para atividades lúdicas orientadas pelo adulto, sendo que, numa situação de jogo, a criança segue regras incutidas pelo mesmo (Lester e Russell, 2010). Alguns autores defendem que o jogo prepara as crianças para a vida adulta, outros afirmam que o jogo pode ser um meio para a aquisição de conhecimentos (Kuschner, 2012). Conclui-se que, nestas perspetivas, o jogo assume uma dimensão lúdica, em que o adulto, com o objetivo de desenvolver aprendizagens na criança, cativa a mesma através do jogo.

Entende-se então que o jogo é algo estruturado que tem como propósito preparar a criança para a aquisição de uma competência. Assim, compreende-se que este é guiado por regras pré-definidas que indicam ao sujeito como agir durante a atividade (Monteiro & Delgado, 2014).

Em contrapartida, Neto (s.d.) defende uma perspetiva do jogo como uma atividade espontânea, associado à atividade física e à manifestação do comportamento motor da criança, “envolvendo uma actividade simbólica ou jogo de regras e realizado de forma individual ou colectiva” (p. 4). O mesmo autor acrescenta ainda que o jogo de atividade física possibilita o exercício imediato das capacidades da criança com benefícios ao longo de toda a maturidade. Para além disto, Kooij (2003) acrescenta que “o jogo ocorre sempre numa determinada situação e deve-se agora não só conhecer o

objecto do jogo mas também o seu contexto” (p. 32), defendendo que em cada atividade lúdica da criança existe uma relação com o meio onde é realizada.

Moyles (2002), citada por Palma (2008), dá-nos ainda a conhecer outra perspetiva. Um conciliar entre o jogo livre e o jogo orientado possibilitando uma proposta pedagógica mais enriquecedora. Desta forma, no jogo livre a criança tem a oportunidade de explorar, compreender e familiarizar-se com o ambiente e os materiais. Enquanto que no jogo orientado, o adulto conduz ao conhecimentos prévios da criança para novas aprendizagens.

Assim, compreende-se que o contacto com o jogo traz benefícios ao desenvolvimento das crianças. Duarte (2009) acredita que é na primeira infância que as crianças adquirem competências ao nível afetivo e psicomotor, sendo que as mudanças que ocorrem durante esta fase da vida da criança, determinam habilidades específicas do comportamento motor no futuro. O mesmo autor admite o jogo como algo prazeroso e que influencia o desenvolvimento da criança, que aprende através de regras e ainda desenvolve a sua autonomia. Neto (2001), citado pelo mesmo autor, considera que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p. 23). Na mesma linha de pensamento, Dinello (2004), citado por Morais (2014), acredita que através da atividade lúdica as crianças mostram as aprendizagens adquiridas no que diz respeito à socialização, ao aumento da imaginação e criatividade, ao aumento do vocabulário e ao desenvolvimento da sua independência e autonomia. Desta forma, compreende-se então que a prática de atividades lúdicas assume um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que através desta, as crianças desenvolvem competências culturais, sociais e psicomotoras.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

O paradigma da presente investigação é de natureza qualitativa, uma vez que sendo um dos objetivos da investigação compreender as oportunidades de ação no espaço interior, é adequado que os resultados sejam analisados e interpretados numa perspetiva qualitativa reflexiva e de forma a melhorar a prática do investigador (Cardoso, 2014).

A investigação consiste numa perspetiva metodológica de investigação-ação. De acordo com Coutinho et al. (2009), o conceito de investigação-ação é de natureza

ambígua, uma vez que “se aplica a contextos de investigação tão diferenciados que se torna quase impossível, ... chegar a uma *conceptualização unívoca*” (p. 359). Segundo Watts, citado por Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é um processo no qual os intervenientes têm a possibilidade de analisar, de forma sistemática e aprofundada, as suas próprias práticas educativas.

O método de investigação é descrito como uma metodologia que abrange a ação/mudança e a investigação/compreensão ao mesmo tempo, através de um processo cíclico, sustentado entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Compreende-se assim que a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, prática e aplicação, com o intuito de mudar ou aperfeiçoar o contexto real. Desta forma, a investigação-ação pretende transformar a realidade “e, conseqüentemente, produzir conhecimentos às transformações resultantes da acção” (p. 362). Fernandes e Tomás (2011) destacam a importância da participação e colaboração dos intervenientes no processo de investigação, defendendo que devem encontrar-se no mesmo plano de intervenção. As mesmas autoras referem ainda a importância de considerar as opiniões, perspectivas e experiências das crianças. Coutinho et al. (2009) reforçam que a investigação-ação deve ser “caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora.” (p. 357). Deste modo, compreende-se que é pressuposto que o investigador tenha em conta o contexto onde decorre a investigação e que, a partir dele, surjam questões onde seja possível adotar uma postura interventiva para que ocorra a melhoria da prática educativa.

Sendo a investigação-ação um processo cíclico, requer planeamento, atuação, observação e reflexão por parte do investigador, com o intuito de avaliar e introduzir o ciclo seguinte. Coutinho et al. (2009) defendem que a investigação-ação não se restringe a um único ciclo, uma vez que “se pretende com esta metodologia ... operar mudanças práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (p. 366).

Neste sentido, tornou-se essencial definir as técnicas e os instrumentos a utilizar na recolha de dados sobre a problemática a investigar. As principais técnicas utilizadas foram a observação direta e a consulta e análise documental. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a análise documental é um método de recolha de informação que permite uma aproximação ao real através da teoria e que se pode traduzir na melhoria da intervenção do investigador, na medida em que este adquire novos conhecimentos

e conhece diferentes posições face a um tema. Para isto, utilizei como instrumentos o registo das observações através de notas de campo, vídeos e fotografia. Com a necessidade de compreender e caracterizar as oportunidades de ação nos diferentes espaços, recorri a um questionário. Este foi elaborado na UC de Educação, Nutrição e Segurança em Educação de Infância, adaptado a partir do instrumento de avaliação do ambiente familiar AHEMD, a fim de avaliar o ambiente educativo. De forma a analisar os dados obtidos, recorri à organização e análise das informações recolhidas em árvores categoriais e analisei as informações do questionário, de modo a poder discuti-los, tendo por base a revisão de literatura realizada.

Ao longo de toda a PPS procurei basear a minha prática nos princípios éticos definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), bem como nos princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011). Deste modo, no início da prática tive a preocupação de informar a equipa educativa do objetivo da minha intervenção e da investigação que iria desenvolver, mesmo ainda sem saber qual seria o tema. Procurei também apresentar-me às famílias das crianças, referindo o propósito da minha presença no contexto. Assim, ao longo de toda a intervenção, privilegiei a troca de informação com as famílias e a equipa educativa, assegurando a confidencialidade de todos os dados e registos que iria utilizar (APEI, s.d.). Após a escolha e definição do tema da investigação, defini os objetivos da mesma e partilhei-os com a equipa educativa da sala, de forma a que pudesse existir cooperação e troca de informação ao longo de toda a investigação. Posteriormente, mobilizei alguma fundamentação teórica, relacionada com a temática da investigação, garantindo que as decisões tomadas eram fundamentadas e benéficas para as crianças, assegurando assim o princípio dos fundamentos (Tomás, 2011).

Ainda relativamente ao respeito pela privacidade e confidencialidade, a educadora cooperante garantiu não ser necessário realizar novo pedido às famílias, uma vez que o pedido de consentimento realizado, no início do ano letivo, para a captura de fotografias e vídeos, sem aparecer a cara, e obtenção de alguns dados familiares, incluía as estagiárias que a instituição recebe todos os anos. Às crianças foi pedido o consentimento cada vez que considere importante registar o que estavam a dizer ou fazer. Para além disto, nunca expus os nomes das crianças, nem informações que pudessem identificar as mesmas, as suas famílias ou a equipa educativa, respeitando todos aqueles com que me cruzei, garantindo o sigilo profissional (APEI, s.d.).

Relativamente à “decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” na investigação (Tomás, 2011), optei por observar as brincadeiras de todas as crianças de uma forma geral, mas selecionar apenas cinco para realizar uma descrição mais exaustiva nas observações iniciais. Esta escolha recaiu sobre as crianças que ficavam mais tempo no período da tarde, para que pudesse realizar o registo das observações. Contudo, a implementação da estratégia adotada foi realizada com todas as crianças do grupo. Procurei assim, independentemente de todas as características das crianças, respeitá-las enquanto seres de direitos e igualdades de oportunidades (APEI, s.d.).

Quanto ao “uso e relato das conclusões” (Tomás, 2011), pretendo devolver os resultados aos intervenientes, entregando um exemplar deste relatório à educadora cooperante, seguindo o princípio de troca de informação relevante com a equipa educativa (APEI, s.d.). Para além disto, procuro acima de tudo, que a presente investigação possa “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, s.d.), privilegiando o diálogo com a equipa, de forma a adequar a prática e garantir o desenvolvimento e bem estar das crianças.

## **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

### **4.4.1. Estratégias de intervenção**

De modo a compreender as oportunidades de ação que os espaços possibilitam ao desenvolvimento motor das crianças, delineei alguns passos para a realização da investigação. O processo investigativo teve a duração, aproximadamente, de um mês e meio. Nas duas semanas iniciais, procurei observar a ação das crianças, tendo em conta as habilidades motoras realizadas, tanto no espaço interior como exterior. Para além disto, neste período procurei também caracterizar estes mesmos espaços.

Decorrente destas observações e da caracterização feita dos espaços, na semana seguinte, procurei definir uma estratégia que possibilitasse às crianças uma maior apropriação das habilidades motoras no espaço interior. Esta estratégia passava por introduzir equipamentos no espaço interior para que as crianças os pudessem utilizar, recorrendo às habilidades motoras. Os equipamentos seriam por exemplo caixas de papelão, cadeiras, cordas e panos. Contudo, devido a questões logísticas do espaço e da organização socioeducativa, não foi possível introduzir estes instrumentos, uma vez que o espaço se tornava mais limitado para circular, devido à frequência de dois ou três grupos de crianças ao mesmo tempo naquele espaço.

Assim, defini outra estratégia que fosse possível de implementar, recorrendo aos jogos e à utilização de alguns materiais. Esta estratégia foi pensada tendo em conta as observações realizadas, em que me apercebi também das regras existentes no espaço interior que limitavam a ação da criança na utilização de equipamentos e das habilidades motoras. O jogo, pelas características que assume, remete-nos para uma atividade orientada em que a criança segue regras (Lester e Russell, 2010). Com o jogo pretendo enriquecer a exploração motora das crianças no espaço interior, dentro das limitações criadas, dando outro sentido ao conceito de regra.

No início da semana que defini para a implementação da estratégia, a organização socioeducativa reorganizou os espaços frequentados pelas crianças no período da tarde. Assim, o espaço interior definido para a intervenção, onde tinham sido realizadas as observações, foi trocado por outro espaço, onde não existiam quaisquer materiais para as crianças brincarem, existindo apenas mobiliário encostado à parede, como sofás, um armário e dois pianos que as crianças não podiam mexer. Posto isto, decidi que iria implementar na mesma a minha estratégia neste novo espaço. Para a dinamização dos jogos com o grupo de crianças, quando era necessário materiais ia buscá-los, deixando-os no espaço no fim do jogo, para que as crianças os pudessem explorar e manipular. Dinamizei alguns jogos com o grupo de crianças (cf. Anexo A5), umas vezes com materiais, outras vezes sem, registando a adesão e envolvimento das mesmas, com o intuito de levar as crianças a apropriar-se do espaço e a recorrer às suas habilidades motoras fundamentais. Proporcionei ainda outros momentos em que escolhi materiais como arcos e cordas, para que as crianças pudessem explorar e manipular livremente.

Por fim, na última semana, observei novamente a ação das crianças no espaço interior, de forma a compreender se o contacto com a estratégia implementada influenciou a forma das crianças brincarem e se recorreram mais às suas habilidades motoras. Estas observações foram realizadas no novo espaço interior, onde foram também realizados os jogos. Devido às características do espaço amplo e sem equipamentos, cada vez que utilizávamos este local, foi necessário ir à sala de atividades buscar alguns brinquedos, como legos, carros e bonecos, para que as crianças pudessem brincar.

#### **4.4.2. Apresentação dos resultados obtidos através do questionário adaptado AHEMD**

Realizada a recolha de dados sobre o ambiente educativo da instituição socioeducativa, recorrendo ao questionário adaptado AHEMD (cf. Anexo A6), importa agora analisá-los. O questionário encontra-se dividido em 4 principais secções. Primeiramente, procura-se contextualizar a instituição e numa segunda fase caracteriza-se o espaço físico da escola. De seguida, apresentam-se as atividades/rotinas diárias e, por fim, a supervisão do adulto. Importa referir que, para a presente investigação, irei focar-me na secção do espaço físico da escola e na supervisão do adulto.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição conta apenas com espaços exteriores descobertos onde as crianças podem brincar livremente. Estes contabilizam um total de cinco espaços, sendo um parque infantil, uma horta, um campo de futebol, um espaço amplo sem equipamentos e um espaço amplo com equipamentos, entre os quais carros, triciclos, trotinetes e um castelo. Nestes locais é possível verificar que existem diversos tipos de solo ou superfícies, como cimento, cerâmica, polimérico, relva e areia. Para além disto, existe ainda superfícies inclinadas, como rampas de acesso, declives no solo e escorregas. O espaço exterior conta também com escadas, bancos de cimento, escorregas e uma árvore onde as crianças podem trepar, descer, saltar e pendurar-se. Post e Hohmann (2011) esclarecem que um espaço exterior rico em oportunidades de ação é aquele que comporta em si a agregação de elementos naturais e artificiais, que permitam à criança “trepar, equilibrar, baloiçar, atirar e pontapear, escavar, empurrar e puxar e montar” (p. 164). No que diz respeito ao “local especialmente destinado para as crianças brincarem”, a organização socioeducativa conta com um parque infantil. Este contém um escorrega, um balancé, dois baloiços, uma mola, umas escadas, duas casas (uma na árvore e outra de plástico) e uma estrutura para escalar, sendo este último um equipamento com acesso condicionado às crianças devido a encontrar-se num espaço de areia. No espaço exterior da organização socioeducativa, verifica-se uma panóplia de aspetos e instrumentos que possibilitam às crianças brincar livremente, desafiar as suas habilidades motoras e onde, tal como defende Neto (2015), podem expressar-se e gastar energias em confronto com as possibilidades de ação variadas.

Quanto ao espaço interior, a organização socioeducativa tem ao dispor das crianças quatro espaços onde podem brincar livremente, sendo eles a sala de atividades

e três salas polivalentes. No interior existem dois tipos de solo, madeira e cerâmico/mosaico, sendo que nenhum destes apresenta características para que as crianças possam cair em segurança. Para além disto, não existe qualquer tipo de mobiliário ou outro objeto que tenha como objetivo as crianças se pendurarem, treparem, descerem ou saltarem. Estes aspetos refutam o facto de o espaço transmitir segurança, organização e valorização da aprendizagem das diferentes competências por parte das crianças (Machado e Sousa, 2018). No entanto, existem escadas e rampas de acesso que as crianças utilizam regularmente. Relativamente à sala de atividades, as crianças têm diversos locais para guardar brinquedos onde podem aceder facilmente, tais como baús, prateleiras, gavetas e caixas, sendo que nenhum destes locais tem acesso condicionado à utilização das crianças.

No que diz respeito à quarta secção – supervisão –, é de constatar que no espaço exterior o adulto não consegue ter visibilidade total sobre todas as crianças, independentemente do local onde estiver. Em média, o rácio adulto/criança é de 2/55 nos momentos de supervisão no exterior, sendo que o adulto apenas observa as crianças sem intervir. Nos momentos em que intervém, o intuito é de impedir a ação da criança. Quanto ao espaço interior, o adulto também não tem visibilidade total sobre todas as crianças, sendo os momentos de supervisão em situações diferenciadas. Contudo, nestes momentos, o adulto observa, frequentemente, as crianças sem intervir e quando intervém é com a intenção de impedir a ação da criança. Em alguns casos excecionais a intervenção do adulto permite ampliar a ação levada a cabo pela criança.

#### **4.4.3. Apresentação dos resultados obtidos através dos registos diários recolhidos antes da intervenção**

Realizada a recolha de dados através da observação dos momentos de brincadeira da tarde, elaborei uma árvore categorial (cf. Anexo B2) tendo por base os objetivos anteriormente definidos: (i) identificar as possibilidades de ação no espaço interior em termos de habilidades motoras; (ii) proporcionar às crianças momentos de atividade motora no espaço interior; (iii) identificar o contributo das estratégias implementadas para a atividade motora das crianças. Nesta defini categorias e subcategorias de acordo com os espaços frequentados pelas crianças e as possibilidades de ação que estes oferecem. Na tabela 2, podem verificar-se as categorias e subcategorias definidas, assim como a frequência absoluta ocorrida,

relativamente à caracterização dos espaços e dos seus envolventes, com o intuito de verificar as possibilidades de exploração motora que os espaços oferecem às crianças nos momentos de brincadeira.

**Tabela 2**

*Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Possibilidades de exploração motora que o espaço dá às crianças*

<b>Árvore categorial – Possibilidades de exploração motora que o espaço dá às crianças</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Intervenção do adulto	Impedir a ação	3
	Equipamentos	Brinquedos	8
		Estruturas fixas/Mobília	5
	Superfícies	Andável	4
		Subível	3
Espaço exterior	Equipamentos	Brinquedos	8
		Estruturas fixas	15
	Superfícies	Andável	5
		Subível	8

*Nota.* Elaboração própria

Na primeira categoria – espaço interior –, é possível verificar que as crianças utilizam com mais frequência os brinquedos prefabricados, como carros pequenos, bonecos e bolas. Apesar de existir uma regra onde é definido que as crianças não podem utilizar as escadas ou as cadeiras, verificou-se que as crianças utilizam este tipo de estruturas em algumas situações. Estas estruturas e outras superfícies, como o colchão, permitem às crianças realizar habilidades como caminhar/correr e subir. Para além disto, verifica-se que, em três situações observadas, o adulto teve intervenção na ação das crianças, neste caso impedindo o que estas estavam a fazer. Estas ações tiveram como enfoque o facto de as crianças subirem ou saltarem de escadas ou cadeiras. O adulto tende a intervir na ação da criança quando percebe o risco, querendo garantir a segurança da mesma. O risco “traz consequências na forma como nós pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (Grnjo, s.d., p.3). Traduz-se na forma como pensamos as ameaças nas

diversas situações e, por vezes, torna-se impeditivo de qualquer ação, deixando de lado a oportunidade de aprender com o risco e de perceber os limites do próprio corpo.

Quanto à segunda categoria – espaço exterior –, verifica-se que as crianças recorrem com bastante frequência aos equipamentos fixos, maioritariamente presentes no parque infantil, tais como a árvore, o balancé, a casa na árvore e as escadas. Nestes locais, as crianças recorrem também a materiais prefabricados, contudo com menor frequência do que às estruturas fixas. No entanto, estes objetos permitem às crianças deslocarem-se, como é o caso das trotinetes e dos carros. Relativamente às superfícies existentes neste espaço, é possível constatar que estas permitem às crianças caminhar em diferentes tipos de solo, como é o caso do mosaico e do polimérico, e subir e descer superfícies, como escadas e rampas.

Relativamente às habilidades motoras que as crianças realizavam nos espaços, os dados são analisados na tabela 3. Nesta verifica-se as categorias e subcategorias definidas, assim como a frequência absoluta ocorrida, relativamente às ações motoras realizadas pelas crianças nos diferentes espaços (interior e exterior).

**Tabela 3**

*Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Ações motoras efetuadas pelas crianças nos espaços*

<b>Árvore categorial – Ações motoras efetuadas pelas crianças nos espaços</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Caminhar	10
		Correr	13
		Saltar de um nível elevado	3
		Saltitar	1
		Subir	3
	Ausência de Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Sentados	10
	Habilidades motoras fundamentais de manipulação	Agarrar	6
		Lançar	2
		Pontapear	4
			Caminhar

Espaço exterior	Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Correr	26
		Saltar de um nível elevado	5
		Subir	11
		Descer	6
	Ausência de Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Sentados	13
	Habilidades motoras fundamentais de manipulação	Agarrar	16
		Pontapear	5
	Habilidades motoras fundamentais de estabilização	Equilíbrio	6
		Desvio	1

*Nota.* Elaboração própria

No que diz respeito ao espaço interior, as crianças recorrem a habilidades motoras fundamentais locomotoras e manipulativas enquanto brincam. As habilidades motoras locomotoras realizadas com mais frequência são a corrida e a caminhada. Em algumas situações as crianças recorrem ao subir e saltar de um nível mais elevado, como escadas e cadeiras, apesar de existir uma regra que não lhes permite realizar estas ações com este tipo de estruturas. Apenas uma criança recorreu uma vez à habilidade de saltitar no espaço interior. Relativamente às habilidades motoras manipulativas, as crianças recorrem com mais frequência ao agarrar, uma vez que, para brincarem, agarram os brinquedos com as mãos. Contudo, as mesmas recorrem com menos frequência à habilidade de pontapear e lançar. Em contrapartida, no espaço interior, as crianças também têm vários momentos em que permanecem sentadas e, por isso, não ocorre qualquer habilidade motora de locomoção. Apesar das reduzidas oportunidades de ação que o espaço oferece, verificadas através da caracterização realizada, as crianças procuram elementos no espaço que possam apropriar-se e desafiar as suas capacidades.

Quanto ao espaço exterior, existe a ocorrência de todas as habilidades motoras fundamentais, sendo estas locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Neste espaço, as crianças recorrem com bastante frequência à corrida. Tal como no espaço interior, as crianças também caminham com alguma frequência pelo espaço exterior. Para além disto, utilizam com grande frequência as estruturas fixas para subir e, de lá, descer ou saltar para o chão. No que diz respeito às habilidades de manipulação, verifica-se uma elevada frequência no agarrar, uma vez que utilizam as estruturas fixas para se agarrarem e puderem subir ou pendurar-se. Em poucos casos, a habilidade de agarrar ocorreu na manipulação de carros pequenos ou outros materiais estruturados. Com menor frequência verificou-se a habilidade de pontapear uma bola, sendo realizada apenas por uma criança. Neste local, as crianças têm ainda a possibilidade de recorrer às habilidades motoras fundamentais de estabilização. Assim, recorreram ao equilíbrio quando utilizam as trotinetes e à habilidade de desvio no momento de mudar a direção em busca da bola e do adversário nos jogos de futebol. Apesar de realizarem todas estas ações motoras neste local, as crianças também ficam algumas vezes sentadas no chão, preferencialmente, para estar junto do adulto a conversar, não ocorrendo qualquer habilidade motora fundamental.

Assim, de um modo geral é possível verificar que o espaço exterior tem, na sua composição, elementos e características que favorecem mais o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças, em relação ao espaço interior. Este espaço, apesar de possibilitar à criança a oportunidade de se expressar e libertar as suas energias (Neto, 2015), possibilita ainda à criança perfeccionar as diversas oportunidades de ação atribuídas pelos equipamentos e superfícies/solo, de modo a poder efetuar ou não o que quer em cada situação, garantindo a sua própria segurança e aperfeiçoando, progressivamente, as suas experiências e capacidades.

#### **4.4.4. Apresentação dos resultados obtidos durante a intervenção**

Durante o período de intervenção de, aproximadamente, uma semana, desenvolvi alguns jogos com as crianças e disponibilizei alguns materiais para que as mesmas pudessem explorar e manipular. Durante o desenvolvimento destas propostas realizei observações do que foi acontecendo. Importa referir que o registo destas observações não se encontram na íntegra, devido ao meu envolvimento no processo e ao facto de, nem sempre, o local estar adequado ao registo videográfico. Assim, organizei as observações realizadas na seguinte árvore categorial (cf. tabela 4).

**Tabela 4**

*Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Ações motoras efetuadas pelas crianças no espaço interior durante a intervenção*

<b>Árvore categorial da intervenção</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Estratégia implementada – jogo	Adesão e cumprimento de regras	5
		Adesão e não cumprimento de regras	2
		Não adesão	1
	Equipamentos	Materiais	19
	Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Caminhar	1
		Correr	8
		Saltar	6
	Habilidades motoras fundamentais de manipulação	Agarrar	17
		Lançar	2

Nota. Elaboração própria

Através da tabela 4 é possível verificar que as crianças aderiram à estratégia do jogo, quiseram estar envolvidos e grande parte do grupo teve em conta as regras definidas em cada jogo. Contudo, houve algumas situações em que as crianças mesmo estando envolvidas a jogar, não cumpriam as regras necessárias, como se pode verificar no seguinte registo:

As crianças iam entrando nos arcos e dizendo várias cores, não prestando atenção ao camaleão. Entraram nos arcos da cor certa e saiam logo de seguida para ir para um arco onde já estivesse outra criança. A Maf. correu pelo salão e saltava para dentro dos arcos de qualquer cor e saia deles logo de seguida. Quando era para correr ficava parada em pé no mesmo sítio. (nota de campo nº 67, 14/01/2020)

Apesar da grande afluência aos jogos, houve uma situação em que uma criança não estava a fazer o que era pedido no jogo da barra, não saía do seu lugar e não efetuava nenhum movimento pedido. Perante esta situação, tentei junto da criança perceber se existia algum problema:

O Z.R. não corre em nenhuma das vezes que o seu animal é mencionado, vou ter com ele e pergunto:

- estagiária: está tudo bem Z?.
- Z.R.: não quero jogar a isto.
- estagiária: porquê?
- Z.R.: porque eu não quero, não me apetece.
- estagiária: não tem mal nenhum Z., queres ir ali para ao pé dos outros meninos?
- Z.R.: sim. (nota de campo nº 78, 23/01/2020).

Assim, depois de compreender a questão da criança, decidi que não faria sentido ela continuar a jogar se não era o que pretendia fazer, dizendo-lhe para ir fazer outra coisa que quisesse.

Compreendendo que, de acordo com Kishimoto (2010), o espaço interior deve comportar em si materiais naturais e não naturais; estruturados e não estruturados, selecionei jogos em que pudessem ser utilizados alguns materiais que as crianças não têm a oportunidade de contactar todos os dias. Permitindo, deste modo, a exploração e manipulação dos materiais de forma segura, proporcionando às crianças a oportunidade de desenvolver as suas capacidades e adquirir aprendizagens (Hohmann & Weikart, 1997). Como é possível verificar através da análise da presente árvore categorial (cf. tabela 4), com os jogos e a manipulação dos materiais disponibilizados, as crianças recorreram às suas habilidades motoras fundamentais de locomoção e de manipulação. Segundo Neto (2001), citado por Duarte (2009), o jogo promove na criança o “desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p. 23). No decorrer dos jogos, foi possível verificar que as crianças utilizaram as habilidades motoras de caminhar, correr e saltar consoante as regras de locomoção definidas em cada jogo e manipularam os objetos livremente agarrando-os ou lançando-os para outro ponto, apelando também ao seu sentido criativo e à imaginação.

#### **4.4.5. Apresentação dos resultados obtidos após a intervenção**

Após o período de intervenção descrito em 4.4.1., foram novamente recolhidos dados recorrendo à observação do envolvimento das crianças com o espaço interior e das habilidades que nele desenvolvem. Assim, na tabela 5 pode verificar-se a árvore categorial que elaborei para organizar e analisar os dados relativamente ao sucedido após a implementação da estratégia adotada – o jogo. Importa referir que, tal como mencionado anteriormente, devido ao calendário da instituição e à reorganização que o

mapa dos espaços sofreu nas últimas semanas da PPS, a intervenção e a observação realizada após a mesma, foram realizadas num local diferente do espaço onde foram realizadas as observações iniciais.

Este novo espaço apresenta características diferentes do inicial, desta forma foi necessário reajustar o espaço e os materiais de forma a que pudesse existir semelhanças entre os mesmos. Assim, tive o cuidado de levar brinquedos da sala de atividades, como carros, legos, bonecos e blocos de encaixe, sempre que frequentávamos o espaço. Estes brinquedos eram semelhantes ao utilizados no primeiro espaço. O mobiliário/estruturas fixas restringe-se a sofás, armários, pianos e cortinas, sendo que destes as crianças só podem utilizar os sofás.

**Tabela 5**

*Árvore categorial da análise de conteúdo das observações: Possibilidades de exploração e ações motoras efetuadas pelas crianças no espaço interior após a intervenção*

<b>Árvore categorial – Possibilidades de exploração e ações motoras realizadas pelas crianças no espaço interior após a intervenção</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Intervenção do adulto	Ampliar a ação	3
		Solicitação por parte da criança	4
		Impedir a ação	3
	Estratégia implementada	Jogos	7
		Cumprimento de regras	4
	Equipamentos	Brinquedos	6
		Estruturas fixas/mobília	4
	Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Caminhar	2
		Correr	15
		Saltitar	2
		Saltar	1
	Ausência de Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Sentados	3

	Habilidades motoras fundamentais de manipulação	Agarrar	5
		Pontapear	3

*Nota.* Elaboração própria

Na tabela 5, é possível verificar que a intervenção do adulto, neste caso da educadora-estagiária, foi mais presente do que antes da implementação da estratégia. Isto aconteceu devido ao pedido frequente das crianças para participar nos seus jogos e ao facto de a educadora-estagiária ter o cuidado de ampliar as ações das crianças participando nos jogos que realizavam. Compreende-se que o adulto não deve intervir nas brincadeiras das crianças de forma a mudar o rumo das mesmas. Posto isto, quando as crianças solicitam a sua participação, o adulto deve mostrar-se disponível e seguir as orientações dadas pelas mesmas, sendo que, sempre que possível, deve ampliar as suas brincadeiras.

É ainda possível observar que em três situações o adulto interveio na brincadeira das crianças com o objetivo de impedir o que estavam a fazer, garantindo a segurança das mesmas, tal como aconteceu nas observações realizadas inicialmente, em que o adulto impediu a criança de efetuar a sua ação.

Ao longo das observações foi possível verificar que as crianças recorreram com elevada frequência à estratégia implementada pela educadora-estagiária, o jogo, sendo apresentados sete registos desta ocorrência. Todos os jogos que iniciaram por autoria própria, eram do conhecimento das crianças, por isso procuraram cumprir as regras definidas para os jogos que realizaram. Tendo por base esta observação, compreende-se o facto de o jogo apelar ao desenvolvimento de competências sociais e culturais (Morais, 2014), uma vez que para que seja possível as crianças os colocarem em prática tiveram de aprender a jogá-los com outras pessoas.

Destaca-se que, no espaço interior, após a implementação da estratégia adotada, as crianças recorrem com grande frequência às habilidades motoras de locomoção, em alguns momentos em situação de jogo. Na maior parte das vezes utilizam a corrida, uma vez que foram registadas quinze situações em que as crianças utilizam esta habilidade. No entanto, as crianças recorrem também ao caminhar, ao saltitar e ao saltar nas suas brincadeiras, contudo em menor frequência. A ausência de habilidades motoras de locomoção também foi registada nesta fase, apesar de aparecer

com uma frequência muito baixa, bastante inferior ao que ocorria anteriormente à intervenção.

Relativamente às habilidades motoras de manipulação, verifica-se que cinco registos dizem respeito ao agarrar e três registos à habilidade de pontapear. É possível verificar que as crianças recorrem a esta habilidade utilizando alguns brinquedos estruturados nas suas brincadeiras, tais como carros, legos, nenucos e uma corda. Neste local, é ainda possível observar a existência de estruturas fixas, entre as quais móveis e sofás, que as crianças utilizam para apoiar as suas brincadeiras.

#### **4.4.6. Conclusão**

Em síntese, é de destacar que, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), o grupo de crianças utilizado para a investigação, encontra-se num período onde se desenvolvem inúmeras tarefas motoras. O desenvolvimento motor deste grupo em idade pré-escolar, corresponde à fase motora fundamental, isto é, ao período onde ocorre a experimentação, exploração e o aperfeiçoamento gradual das habilidades motoras fundamentais. Os mesmos autores diferenciam três habilidades que dizem respeito a esta fase do desenvolvimento motor, sendo estas as habilidades motoras fundamentais de locomoção, de manipulação e de estabilização. Newell (1986), citado por Cordovil et al. (2007), refere que o desenvolvimento motor surge da interação entre os constrangimentos do indivíduo, do meio envolvente e da tarefa a ser realizada. Assim, compreende-se o facto de existir a necessidade de os espaços serem o mais desafiadores possível para as crianças, de modo a poderem desenvolver tarefas e aperfeiçoar as suas capacidades motoras.

Neste caso, foi possível verificar que o espaço exterior da organização socioeducativa garantia várias possibilidades de ação das crianças, podendo estas desenvolver as suas habilidades motoras em contacto com a natureza. Esta facto vai ao encontro do que defende Gonçalves (2018), que cita Carvalho (2011), referindo que “os espaços exteriores das instituições são considerados espaços que idealmente potenciam habilidades motoras fundamentais” (p. 35).

Apesar de o contacto com o exterior e a brincadeira ao ar livre serem bastante importantes no desenvolvimento das crianças, nem sempre é possível que frequentem estes espaços, sendo necessário trocá-los por espaços interiores. Assim, pretende-se que também estes sejam promotores de aprendizagem das competências motoras. Com a presente investigação, após identificar as baixas oportunidades de ação motora

atribuídas às crianças pelo espaço interior, pretendeu-se criar uma estratégia que proporciona-se às mesmas mais momentos de atividade motora, indo ao encontro do que se verificou no espaço exterior. Na estratégia adotada recorreu-se ao jogo como uma atividade lúdica que influencia o desenvolvimento holístico da criança (Duarte, 2009), uma vez que “promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Neto, 2001, citado por Duarte, 2009, p. 23).

Assim, após a implementação dos jogos, aquando da avaliação, verificou-se que as crianças utilizaram, com alguma frequência, o jogo com regras nas suas brincadeiras e que a habilidade motora de locomoção mais utilizada foi a corrida. Para além disto, é possível concluir que, comparando a avaliação inicial com a avaliação final efetuada nos espaços interiores, a utilização das habilidades motoras de locomoção e de manipulação, por parte das crianças, manteve-se equivalente, uma vez que as habilidades motoras de locomoção e de manipulação não se verificaram em maior número na avaliação final. Contudo, é de verificar que, ao longo da intervenção, as crianças recorreram bastante às suas habilidades manipulativas, agarrando ou lançando os materiais disponibilizados. Demonstra assim o carácter apelativo das cordas e arcos para este grupo de crianças, que não tem, frequentemente, à sua disposição este tipo de materiais para brincar. Permitiu-se assim, através destes materiais, a manipulação e exploração de forma segura, de modo a desenvolver aprendizagens ativas (Hohmann & Weikart, 1997) e o apelo à imaginação e criatividade das crianças, uma vez que utilizaram os materiais atribuindo-lhes vários significados que não os principais comuns. Geralmente, quando vemos um arco ou uma corda pensamos automaticamente em saltar à corda ou colocar o arco à volta da cintura fazendo-o rodar. Contudo, este grupo de crianças não se ficou por estas conceções, explorando as possibilidades de cada material ou dos dois em conjunto.

É importante ressaltar a existência de alguns constrangimentos que possam ter afetado a investigação. É o caso do tempo disponibilizado para a implementação da estratégia e o facto da mudança do espaço interior, uma vez que a avaliação inicial foi realizada num espaço que continha equipamentos como escadas, cadeiras e materiais estruturados, que possibilitavam alguma ação para as crianças, e a avaliação final foi realizada num espaço interior sem materiais estruturados para as crianças brincarem e sem estruturas fixas que pudessem subir, descer ou saltar. Comprovando assim que as

habilidades motoras verificadas após a intervenção tiveram como foco os jogos que as crianças realizavam e os materiais estruturados que eram trazidos da sala de atividades, tentando assemelhar o mais possível este segundo espaço ao inicial.

Em suma, conclui-se que, após a intervenção, as *affordances* existentes no espaço interior não promoveram mais habilidades motoras na ação das crianças em relação às registadas inicialmente, apesar de as mesmas terem aderido à estratégia adotada e de recorrerem com mais frequência ao jogo, permitindo-se ao movimento pelo espaço e ao desenvolvimento da habilidade motora de locomoção. Assim, compreende-se a necessidade de o adulto criar intenções e planejar os espaços interiores de forma a criar oportunidades que permitam à criança explorar o espaço e os seus materiais e a desafiar-se constantemente, de modo a desenvolver as suas capacidades de forma ativa (Hohmann & Weikart, 1997). Posto isto, deve também projetar assemelhar as possibilidades de ação destes espaços às dos espaços exteriores, uma vez que “as crianças necessitam de brincar de forma ativa e obterem um repertório motor variado, de modo a desenvolver uma capacidade de adaptação adequada no futuro a novas situações de natureza motora, emocional, cognitiva e social.” (Neto e Lopes, 2018, p. 61).

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

|' '' | | ''

Neste capítulo será apresentada uma reflexão sobre todas as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso, nos dois momentos da PPS, tanto no contexto de creche, como no contexto de jardim de infância. Desde o início da minha formação que tenho vindo a construir uma panóplia de aprendizagens e aspetos em que acredito e defendo. Neste momento, quase a chegar ao fim desta etapa, tenho estes aspetos melhor definidos para que possa ser uma educadora de infância de referência, que traduza significados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, importa apresentar os aspetos que considerei promotores para a descoberta e construção de um perfil profissional, como educadora de infância. Estes aspetos, são relevantes para o futuro tanto a nível profissional, como a nível pessoal. Assim, em ambos os contextos foi privilegiada a observação e escuta ativa das crianças, a relação indissociável entre os conceitos de cuidar e educar e o trabalho colaborativo com a equipa educativa e as famílias das crianças.

Desde o primeiro momento que entrei na sala de berçário, sabia que aquele local e aquelas crianças iriam provocar grandes aprendizagens em mim. Aqui tomei a consciência da importância de observar cada criança do grupo e de estar totalmente disponível, dando as respostas necessárias a cada bebé. Também no contexto de pré-escolar tive estes aspetos em consideração. Contudo, neste contexto, devido às idades das crianças, foi possível recorrer mais à sua participação, de forma a adequar a resposta pedagógica aos seus interesses e necessidades. Durante estes dois períodos, ao observar e escutar as crianças, foi possível conhecer as características dos grupos de crianças e de cada criança individualmente.

De acordo com Parente (2012), ao observar e escutar as crianças, o educador de infância conhece e aprende mais sobre cada criança e garante a sua posição perante as características do grupo de forma a planear, “estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (p. 6). As observações não são momentos que requerem planeamento, ocorrem em momentos espontâneos ao longo do dia, dando informações relevantes ao educador, que deve, posteriormente, complementá-las com observações programadas, em momentos de propostas de atividades (Carvalho e Portugal, 2017). Através da observação atenta e cuidada, por parte do educador, é possível “garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 5).

Para além de observar, é igualmente importante registar estas observações, de modo a que possam ser posteriormente consultadas e verificar as aprendizagens adquiridas, destacando interesses e necessidades, podendo ainda partilhar com as famílias. Assim, em ambos os contextos, através da observação, e dos registos das mesmas, foi possível perceber as características individuais de cada criança e do grupo, as relações interpessoais existentes, a forma de funcionamento dos estabelecimentos e definir as minhas intenções ao longo das intervenções, tanto perante as crianças, as suas famílias e a equipa educativa, de forma a adequar a resposta pedagógica e a proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para além disto, potenciou também a possibilidade de refletir sobre a minha prática, procurando adequar as respostas a cada contexto e cada situação. Refletir promove, no educador de infância, a evolução e a capacidade de adequar a prática. Permite ao educador “olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 4). Considero então que refletir auxiliou, e continuará a auxiliar, na formulação do pensamento, na descoberta e na evolução do desenvolvimento como futura profissional de educação de infância.

A escuta das crianças em idade pré-escolar, leva-me ao ponto da participação ativa das mesmas. Não querendo dizer que as crianças em idade de creche não têm uma participação ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem, contudo não se torna tão evidente, apesar da sua participação ser demonstrada pela forma como agem perante a manipulação de objetos ou a emissão de sons. A criança desde tenra idade, deve ser encarada pelo adulto como um ser único, detentor de conhecimentos e participativo no seu processo de aprendizagem. De acordo com Silva et al. (2016), a criança é detentora de “um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p. 9). Sendo a criança detentora destas capacidades considera-se fulcral que seja o principal agente da sua aprendizagem, que tenha um papel ativo, tendo a oportunidade de criar significados do mundo que a rodeia. A aprendizagem torna-se assim significativa para a criança se partir das suas experiências, saberes e competências únicas (Silva et al., 2016). Para que a criança possa ser participante do seu próprio processo de

desenvolvimento e aprendizagem, o educador deve ser atento e responsivo, dando a oportunidade à mesma para que possa agir e desenvolver-se de forma holística.

Considero que os conceitos de cuidar e educar estiveram presentes ao longo de toda a minha prática pedagógica. Existe ainda uma tendência na sociedade para associar o cuidar ao contexto de creche e o educar ao de pré-escolar. Contudo, a meu ver é necessário que se prestem em simultâneo o cuidado e a educação a todas as crianças. A criança necessita de desenvolver em simultâneo todas as suas capacidades e para isto o adulto responsável deve aliar a prestação de cuidados e de educação. Dias (2012) menciona a expressão *educuidar*, uma vez que considera que, para que sejam desenvolvidas as capacidades da criança, o educador deve associar a aquisição de conhecimentos (educar) à transmissão de valores e criação de relações (cuidar). Neste sentido, Post e Hohmann (2011) defendem a importância da prestação de cuidados que regulem as necessidades básicas das crianças e assegurem o desenvolvimento psicológico das mesmas, através do estabelecimento de relações de segurança, uma vez que, através disto, se torna possível o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente a aquisição de conhecimentos.

Em ambos os contextos, foi visível a perceção da criança como um indivíduo pensante e aprendente, em que educador responsável define um conjunto de intencionalidades que promove o desenvolvimento holístico de cada criança, tanto a nível pessoal, como social. A questão da prestação de cuidados e educação às crianças de diferentes idades e a perceção errada que ainda se assiste na sociedade, era algo que já vinha há muito como uma conquista a alcançar por mim, para que pudesse mudar um pouco dessas mentalidades e fazer compreender que ambos os conceitos têm de estar ligados e ser prestados a todas as crianças. Com a PPS, consegui ter um suporte que me pudesse apoiar e ajudar a justificar quando tento expor às pessoas à minha volta que as crianças pequenas não necessitam apenas de receber cuidados, que necessitam também de um adulto que as estimule e as auxilie no seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao longo da prática pedagógica no nestes dois anos, defini algumas intenções que terei em conta na minha vida profissional, capazes de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo que lhes presto os devidos cuidados, segurança e afeto.

Para além dos aspetos já mencionados, também o trabalho colaborativo com a equipa educativa e as famílias foi um aspeto a destacar ao longo da minha intervenção em ambos os contextos. O diálogo e a comunicação foi algo que procurei que estivesse

sempre presente na relação com a equipa educativa, tanto de sala, como da organização socioeducativa, e com as famílias das crianças, em ambos os contextos. É fundamental que exista um trabalho colaborativo entre a equipa educativa, de modo a visar o bom funcionamento da sala e o desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que devem planear em conjunto e chegar a um consenso promotor de aprendizagens na prática dos diferentes momentos. Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo é projetado com o intuito de alcançar um objetivo comum, através de articulação de saberes e de uma reflexão partilhada. É importante que cada pessoa pense e reflita individualmente sobre as suas ações, a sua prática e os seus ideais, para que seja possível enriquecer a construção de um trabalho em conjunto através da partilha e do diálogo. Em ambos os contextos, procurei sempre refletir sobre a minha prática e sobre acontecimentos vivenciados pelas profissionais. Sempre que possível procurei partilhar com as equipas educativas e discutirmos/refletirmos sobre as questões em causa, potenciando os momentos de partilha para o meu crescimento profissional, assim como das equipas educativas em causa.

O trabalho colaborativo foi também potenciado junto das famílias das crianças, criando um grande desafio ao longo da minha intervenção. Marcodes e Sigolo (2012) mencionam que é necessário e fundamental que exista comunicação e colaboração entre o contexto familiar e o escolar, tendo como intuito a criação de ambientes ricos e estimulantes para o desenvolvimento das crianças. Para tal, estes dois contextos devem partilhar objetivos e criar estratégias em conjunto, de forma a promover o bem estar e o desenvolvimento holístico das crianças. Ao longo de toda a intervenção, este aspeto foi realizado com o apoio das equipas educativas, uma vez que não estaria nos contextos durante todo o ano letivo, mas houve espaço e abertura para o contacto e colaboração com as famílias. O contacto e o trabalho colaborativo com as famílias será um percurso desafiante e ainda crescente de aprendizagem, uma vez que considero importante a cooperação, mas também sei o constante desafio que é dar resposta aos familiares e conseguir que colaborem com as equipas educativas.

Em suma, compreende-se que os aspetos supramencionados foram determinantes na construção da minha identidade profissional. Serão tidos em conta ao longo de todo o percurso que agora se inicia. Este percurso traduziu-se em várias aprendizagens para o meu futuro, tanto a nível pessoal, como profissional. Todos os momentos vivenciados, tanto positivos como menos positivos, transmitiram conhecimentos que terei em conta daqui para a frente. Acima de tudo pretendo ser uma

profissional que ouve as crianças, que tem em conta as suas necessidades, interesses e vontades. Procurarei sempre valorizar a afetividade, que considero um dos aspetos mais importantes para criar relações com as crianças, de forma a garantir o seu bem estar, tanto físico como emocional, para que possam crescer num meio seguro e desenvolver todas as suas competências.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

Terminada a análise reflexiva de todo o percurso da minha intervenção no contexto, bem como a investigação, importa realçar algumas vivências e aprendizagens que obtive, assim como componentes teóricas e práticas que fizeram parte deste percurso e ferramentas que se traduziram na extrema importância e apoio ao longo das intervenções. Destas ferramentas, dizem respeito a observação, o registo das mesmas e a reflexão, que serão tidas em conta ao longo do percurso profissional e que devem estar sempre presentes na prática de um educador de infância, de forma a conhecer o grupo e cada uma das crianças a ele pertencentes, assim como a adequação da sua prática a cada interesse e necessidade.

Das várias experiências e vivências, a oportunidade dada à participação ativa das crianças, através da voz e escuta das mesmas, foi algo bastante valorizado. Ao escutar a criança, o adulto tem a oportunidade de a compreender, de perceber os seus interesses e necessidades, para que possa agir em conformidade e adaptar a sua ação sempre que necessário. Este será um aspeto fundamental que levarei para o futuro profissional, dar voz e escutar as crianças que se cruzarem no meu caminho.

A relação de colaboração e cooperação com a equipa educativa foi um aspeto também fundamental em ambos os contextos. A interajuda e envolvimento existente em sala fizeram compreender a importância da colaboração de todos para a obtenção de um bom trabalho, refletindo-se também na qualidade da intervenção com as crianças.

No que diz respeito à investigação, com o intuito de utilizar o mesmo tema de investigação em creche, a definição da problemática tornou-se mais complexa, uma vez que as idades dos grupos nos dois contextos são diferentes. Contudo, a dificuldade foi ultrapassada e importou, acima de tudo, proporcionar ao grupo de crianças momentos de brincadeira em que pudessem desenvolver as suas habilidades motoras. Como limitações da investigação, considerou-se o tempo de intervenção curto e limitado e a troca de espaços existente a meio da investigação. Assim, no seguimento do trabalho desenvolvido, considera-se que seria interessante serem aplicados outros jogos já planeados, utilizando também outros tipos de materiais, que apelariam às várias habilidades motoras das crianças. Considera-se também que seria interessante estudar a organização e lotação dos espaços, de forma a ser possível introduzir algumas estruturas/equipamentos que permitam às crianças desenvolver as suas competências motoras.

Em suma, considero que a elaboração do presente relatório e toda a investigação, bem como a intervenção, contribuíram de forma benéfica para a minha

formação profissional e pessoal. A equipa educativa e a relação que foi estabelecida, em ambos os contextos, também foi um fator determinante na minha prática, e será sempre um exemplo que irei ter como base, pois a construção da profissionalidade é baseada na teoria, mas acima de tudo, na minha opinião, na prática, através de vivências e partilha de saberes. Para além disto, também a questão de planeamento e organização dos espaços, se tornou num aspeto relevante, uma vez que todo o ambiente educativo deve ser pensado pelo adulto de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barreiros, J. & Cordovil, R. (2014). Conceitos fundamentais. In Barreiros, J. & Cordovil, R. (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 5-21). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Barreiros, J. & Cordovil, R. (2014). Movimentos rudimentares. In Barreiros, J. & Cordovil, R. (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 81-108). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Barreiros, J., Cordovil, R. & Neto, C. (2014). Fases de desenvolvimento. In Barreiros, J. & Cordovil, R. (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 53-64). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação*. Coimbra: Imprensa da – Universidade de Coimbra.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Qualidade e avaliação na creche. Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. In Barreiros, J., Cordovil, R. & Carvalheiro, S. (Eds.), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 155-165). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). Movimentos fundamentais. In Barreiros, J. & Cordovil, R. (Eds.), *Desenvolvimento motor na infância* (pp. 81-108). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Coutinho et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-378.
- Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. In Kishimoto, T. (Ed.), *O brincar e as suas teorias* (pp. 111-121). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança* [Dissertação de mestrado não publicada] Escola Superior de Educação João de Deus.

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, Setembro). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. 10th conference of the European Sociological Association, 1-18.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Fundação Portuguesa de Cardiologia (2019). *Sedentarismo*. Consultado a 13 de dezembro de 2019, em <http://www.fpcardiologia.pt/saude-do-coracao/factores-de-risco/sedentarismo/>
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (3.ª ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Gerhardt, T., E., Silveira, D., T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonçalves, A. (2018). *Affordances de um recreio do pré-escolar: efeito da manipulação do ambiente na ocorrência de habilidades motoras fundamentais*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Granjo, P. (s.d.). *Há uma cultura do risco?*. Consultado a 30 de novembro de 2019, em [https://moodle.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2898114/mod\\_resource/content/1/Cultura\\_do\\_Risco\\_0.pdf](https://moodle.ipl.pt/eselx/pluginfile.php/2898114/mod_resource/content/1/Cultura_do_Risco_0.pdf).
- Haywood, K. M. & Getchell, N. (2016). *Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.

- Kooij, R. (2003). O jogo da criança. In Neto, C. (Ed), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development*. The Netherlands: Bernard van Leer Foundation
- Machado, I. & Sousa, J. (2018). Organização do espaço e materiais educativos na pedagogia-em-participação para a educação em creche. In Formosinho, J.O. & Araújo, S. B. (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 56-62). Porto: Porto Editora.
- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidade de Interconexões entre Família-escola?. *Paidéia*, 22(11), 91-99.
- Martins, M. (2016). A importância do desenvolvimento da autonomia na Educação Pré-Escolar como fator de sucesso à aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de mestrado não publicada]. ISEC.
- Monteiro, C. M. V. R. & Delgado, A. C. C. (2014). *Crianças, brincar, culturas de infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância*. Saber & Educar: Educação e trabalho social, 106-115.
- Morais, G. M. (2014). *A importância da ludicidade na aprendizagem e na vida escolar da criança*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Neto, C. (s.d.). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana. <https://pt.scribd.com/document/72294959/JOGO-NA-CRIANCA-e-DESENVOLVIMENTO-PSICOMOTOR>
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp. 1 – 16.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Oliveira, F. I. S. (2005). *Affordances: a relação entre agente e ambiente*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor investigador*, 1-15.
- Palma, M. S. (2008). O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Parente, M. C. (Org.). (s.d.). Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa*. Brasil: Movimenta – projetos em educação.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Rosa, M. & Silva, I.L. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43-63.
- Schobert, L. (2008). *O desenvolvimento motor de bebês em creches: um olhar sobre diferentes contextos*. [Dissertação não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério Da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”: participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45–68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Dados da organização:

Projeto Educativo (2019)

Projeto pedagógico de sala (2019)

ANEXOS

|' '' | | | ''

## **Anexo A. Portefólio individual de estágio em JI**

Este anexo encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento:  
Anexo A.\_Portefólio PPS II-Tatiana Moniz Andrade

## **Anexo B. Tabelas de análise de dados**

### **Tabela B1**

*Notas de campo relacionadas com a investigação*

<b>Notas de campo relacionadas com a investigação</b>			
<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Nº registo</b>	<b>Registo das observações</b>
25/11/2019	Salão do meio	46	<p>Depois de deixarem os casacos, as crianças correm para a estrutura móvel que contém os brinquedos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maf. tira um brinquedo e senta-se com o F.C. virados para a parede a brincar.</li> <li>- quatro crianças continuam em pé a mexer na estrutura móvel, a escolher bonecos e carros. Depois de escolhidos sentam-se no colchão a empurrar os carros e a tratar de bebés.</li> <li>- Art. encostado à parede fica a olhar para os pares a escolher brinquedos. Depois corre até às cortinas e esconde-se atrás das mesmas, saindo logo de seguida quando a auxiliar lhe diz para sair de ao pé da cortina. Fica em pé a olhar para a sala e as outras crianças.</li> <li>- I.A. fica no meio da sala, em pé, a conversar com a I.V.. de seguida, puxa a I.V. e correm as duas até à Car., sentando-se ao lado dela. Combinam como vão brincar, utilizando o boneco e os seus acessórios. A I.A. levanta-se e saltita pela sala a passear, para de saltitar quando entram as crianças das outras salas. Continua a andar em círculos olhando para as crianças a entrar, até tropeçar a cair no chão, levantando-se logo de seguida.</li> </ul>
26/11/2019	Carrinhos da creche	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A. pega na trotinete e vai até à zona do mosaico. Coloca um pé em cima da trotinete e com o outro pé dá balanço no chão, andando em roda. Levanta a perna esquerda, que dá balanço, estica-a para trás e continua a andar em roda. Para de andar ficando para falar com a Isa. dá a</li> </ul>

		<p>trotinete à Isa., fica a ver o que ela faz e dá-lhe ordens de como deve andar e dar balanço. Corre até à Isa. e tira-lhe a trotinete começando a exemplificar o que tem de fazer, andando com uma perna em cima e outra a dar balanço no chão. Dá a trotinete de volta à Isa. e fica a sua frente andando para trás e a cantar, enquanto a Isa. anda na trotinete. Isa. dá a trotinete à I.A. e vai para outro lado. A I.A. começa a andar e vai trocando de perna de apoio e de balanço, andando em círculo e esticando a perna de balanço para trás. A educadora interpela-a para trocar com a Noa. A I.A. dá a trotinete à Noa. e vem ter comigo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- I.A.: a Noa. vai dar duas voltas e depois dá-me, vamos estar sempre a trocar assim.</li><li>- Eu: fazes muito bem, assim podem todos andar um bocadinho.</li></ul> <p>A Noa. dá a trotinete à I.A. e esta começa a andar. Vem o Du. a correr e tira a trotinete à I.A. A maria (psicóloga estagiária), conversa com o Du. e negociam com a I.A.</p> <p>- V. joga a bola na zona do mosaico com mais 4 rapazes. Chuta a bola com o pé direito e manda-se sempre para o chão depois de chutar. Levanta-se e volta a correr atrás da criança com a bola e chuta-a. Pouco depois chuta com mais força tentando fazer golo e outra criança fica com a bola, o V. corre atrás dele para a tirar. A outra criança empurra-o e o V. grita penalti. Agarra na bola e coloca-a na direção da baliza. Chuta com a perna direita e grita golo. Outra criança fica com a bola e começa logo a chutá-la enquanto o V. festejava o golo. V. apercebe-se e começa a correr atrás tentando tirar a bola. Tenta tirar com o pé e a outra criança rapidamente chuta para outro par em jogo. V. desvia logo o olhar e o corpo na direção da bola ao mesmo tempo que corre para a apanhar.</p>
--	--	---

			<p>- Art. fica em pé à frente da janela a ver a sua figura. Percebe que estão crianças do outro lado e começa a sorrir. Depois começa a correr ao longo de todas as janelas, escorrega e cai no chão. Coloca-se em pé, esfrega os joelhos e vai para outra janela espreitar lá para dentro. Sai de lá novamente a correr. Para no meio do espaço e fica a olhar para as outras crianças. anda rápido até ao castelo, coloca as mãos na parede do mesmo e começa a andar a volta. Entra no castelo, anda lá dentro de um lado para o outro a bater palmas e agarra num carro pequeno. Sai do castelo a correr com o carro na mão. Volta para trás a correr e entra novamente no castelo. Anda lá dentro com o corpo encostado à parede de um lado para o outro ao mesmo tempo que faz sons. Sai do castelo atrás de 2 crianças, voltando a entrar de seguida. Agarra em mais um carro pequeno e empurra os 2 carros aos longo da parede andando em círculo dentro do castelo.</p>
02/12/2019	Salão principal e do meio	52	<p>- Maf. no centro do salão anda de um lado para o outro. Anda até ao canto com brinquedos, senta-se no chão e fica a observar. De seguida, levanta-se, dirige-se às escadas e sobe dois degraus, saltando logo de seguida para o chão. Volta a subir os dois degraus e salta para o chão. A auxiliar diz-lhe que não pode estar nas escadas e a Maf. começa a correr em direção à parede paralela às escadas. O Du. empurra-a fazendo-a cair no chão. Começa a chorar enquanto se levante e vai ter com a auxiliar.</p> <p>- I.A. senta-se encostada à parede a conversar com a Noa. Levanta-se pouco depois e corre até mim para conversar. Disse-lhe para ir brincar e foi sentar-se novamente com a Noa. encostadas à parede a ver um livro.</p>

			<p>- Z.C. deita-se no colchão gesticulando e falando com o F.L. Levantam-se os dois algum tempo depois e andam até aos brinquedos. O Z.C. agarra num carro pequeno e gatinha até ao colchão empurrando o carro. Levanta-se com o carro na mão e anda de um lado para o outro à procura do F.L. Encontra-o e conversam os dois, deitando-se no colchão, mexendo os braços para a frente e para trás para os carros andarem no chão. O Z.C. atira o carro para longe e levanta-se para o ir apanhar. Anda até à mesa e coloca o carro em cima empurrando-o ao longo da mesa. De seguida, anda até ao outro lado do salão, senta-se de pernas abertas em frente ao F.L. e começam a lançar o carro um para o outro pelo chão.</p>
04/12/2019	Parque	55	<p>- V. sobe para cima da árvore, trepa-a até ao cima, colocando-se de pé e subindo cada vez mais alto. De seguida, desce um bocadinho e salta para o chão polimérico. Começa a correr na direção oposta e volta para trás até à casa de plástico, entrando na mesma. Passado algum tempo, sai da casa, andando até à corda da cerca dos baloiços encostando-se na mesma. Fica a olhar para a árvore à espera da sua vez para subir. Desiste e corre até à mola, subindo com a Car. Baloiçam o corpo para a frente e para trás muito rápido.</p> <p>- I.A. sobe para o balancé, faz força com as pernas para conseguir subir e ficar no ar. De seguida, salta para o chão e corre até à árvore. Agarra a árvore com as duas mãos e começa a subi-la até ao topo, com a ajuda dos pés. Alcança um braço da árvore com as duas mãos e lança-se, ficando com as pernas penduradas a baloiçar. Depois salta para o chão. Corre até à educadora e senta-se ao seu lado.</p>

			<p>- Z.C. entra no parque a correr. Depois de entrar, olha em volta enquanto anda. Vai sentar-se encostado à estrutura dos baloiços e fica a olhar para as outras crianças. Levanta-se e fica agarrado à corda tentando equilibrar-se olhando em volta para os pares. Anda de um lado para o outro. vai até à mola e sobe-a, baloiça o corpo para a frente e para trás. Sai da mola e anda até às escadas da casa da árvore. Sobe as escadas até ao cimo e fica a olhar para baixo encostado à vedação durante pouco tempo, acabando por descer as escadas.</p> <p>- Maf. corre até às escadas da casa da árvore e sobe-as. A meio para, debruça-se no corrimão e olha para baixo para as outras crianças durante alguns segundos. Depois continua a subir até ao topo. Lá em cima encosta-se à vedação e fica a olhar novamente para baixo. Começa a chorar porque o Seb. lhe deu um encontrão, desce as escada e vai sentar-se ao lado da educadora.</p> <p>- Art. corre até às escadas da casa da árvore e sobe-as. Entra na casa e corre de um lado para o outro lá dentro. De seguida desce as escadas e corre de um lado para o outro no chão. Corre até às cordas da vedação dos baloiços, agarra com as duas mãos e abana-a para a frente e para trás. De seguida, com as mãos na corda começa a saltar. Larga a corda e anda até à casa de plástico, entra nela e debruça-se na janela. Volta a sair da casa e anda até às escadas da casa na árvore. Sobe três degraus, para e vira-se para trás descendo até ao chão. Corre até à porta e vai à casa de banho.</p>
09/12/2019	Carrinhos da creche	56	<p>- V. corre até um carrinho e senta-se. Fica parado em cima do carrinho à espera da I.A. para o empurrar. A I.A. empurra o V. no carrinho durante algum tempo e depois trocam, ficando o V. a empurrar a I.A. de seguida, largam os dois o carro e vão buscar o nenuco e a cadeirinha que a</p>

		<p>I.A. trouxe de casa. Andam os dois de um lado para o outro em cima do mosaico a passear o nenuco. O V. pega no nenuco e embala-o nos seus braços. V. começa a correr até à castelo e a I.A. e a Noa. vão atrás. Os 3 sentam-se no chão do castelo. De seguida, a I.A. sai a correr do castelo com o nenuco nos braços e o V. vai atrás dela a andar. Pelo caminho o V. vê um carro e senta-se nele, dá aos pedais dando umas voltinhas. Logo depois levanta-se do carro e manda-se para o chão. Fica deitado de barriga para baixo no chão enquanto vê a I.A. a passear com o nenuco a andar.</p> <p>- Art. senta-se num carrinho e dá balanço com os pés no chão para andar. De seguida, levanta-se, pega no carro com as duas mãos elevando-o e leva-o até ao cimo da rampa. Senta-se em cima do carro e fica parado. Depois levanta os pés do chão, estica as pernas para a frente e desce a rampa. Quando chega ao fim da rampa, sai do carro e a I.A. senta-se no carro, o Art. fica parado a olhar para as crianças em volta. A I.A. sai do carro e o Art. volta a pegar no carro e a levá-lo até ao cimo da rampa. Fica parado no cimo à espera da outras crianças e descem todas ao mesmo tempo.</p> <p>- Z.C. corre até ao balancé e senta-se dando balanço ao corpo para a frente e para trás. Sai do balancé e dá um pontapé vendo-o a andar e a cair de lado. Senta-se no chão ao lado do balancé e levanta-se logo de seguida para se sentar em cima do balancé que está deitado de lado. Sentado com os carrinhos pequenos nas mãos empurra-os ao longo da lateral do balancé.</p> <p>- Maf. anda até ao corrimão das escadas, agarrando-o com uma mão e fica parada sem subir as escadas. De seguida, senta-se no primeiro degrau e levanta-se logo depois, andando até um</p>
--	--	--

			<p>carro virado ao contrário. Tenta colocá-lo em pé para andar e não consegue, senta-se no chão ao lado do carro. Levanta-se e anda em frente observando tudo à sua volta. Volta para trás para o mesmo carro, coloca um pé em cima do carro e passa para o outro lado. Volta-se de frente para o carro e coloca os dois pés em cima, do cimo salta para o chão. Corre até à zona do mosaico e fica a conversar com o Z.R. em pé. Observa o que ele faz e depois corre para a janela, bate na janela chamando as crianças que estão lá dentro e as auxiliares de lá de dentro dizem-lhe para parar.</p>
11/12/2019	Salão do meio	58	<p>- V. corre em direção ao saco dos brinquedos e encontra uma bola pequena. Começa a chutá-la de um lado para o outro no salão contra as paredes, jogando futebol durante algum tempo. Quando a bola bate na parede e vai noutra direção corre atrás da bola para a apanhar, apanha-a e volta a chutar para a parede. Muito tempo depois, vai buscar uma cadeira e empurra-a até ao balcão. Sobe para cima da cadeira e apoia-se no balcão para ir buscar uma coisa ao casaco. Salta da cadeira para o chão.</p> <p>- I.A. corre atrás do V. e consegue apanhar a bola. Chuta-a para a frente, mas não vê para onde foi porque correu até ao cão e ficou algum tempo a dar-lhe festinhas e a falar com a pessoa que o tinha no colo.</p> <p>- Maf. corre pelo salão e vai até às cadeiras. Começa a trepá-las e chega ao cimo de 4 cadeiras empilhadas. Quando chega ao cimo, coloca-se de joelhos ficando a observar todo o salão. A auxiliar manda-a sair e a Maf. salta do cimo das 4 cadeiras para o chão. Corre na minha direção e eu começo a fugir. Continua a correr atrás de mim tentando apanhar-me. A I.A. vê e começa</p>

			<p>também a correr atrás de mim tentando apanhar-me. Deixei apanhar-me e não corri mais. A I.A. desafia a Maf. a correr atrás dela, a Maf. começa a correr para trás e manda-se para o chão começando a chorar.</p> <p>- Art. vai buscar o andarilho de uma roda e empurra-o de um lado para o outro enquanto anda. Pouco tempo depois, larga o brinquedo e corre atrás do V. que chuta a bola. Deixa de correr atrás do V. e corre até ao colchão a fazer sons. Senta-se no colchão e fica a observar as outras crianças.</p> <p>- Z.C. faltou</p>
14/01/2020	Salão	66	<p>Propus ao grande grupo jogarmos o jogo do camaleão. Dividi o grupo em dois, 4 e 5 anos e outro dos 2 e 3 anos.</p> <p>Depois de explicar as regras e distribuir os arcos pelo chão, o início do jogo deu-se com os mais velhos. Estes prestaram atenção às regras deslocando-se para as cores corretas e efetuando os deslocamentos pedidos.</p> <p>Quando disse a cor azul e a forma de locomoção salto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- V. – salta até ao arco e fica parado dentro do arco</li> <li>- I.A. – corre pelo salão atrás dos pares (era o camaleão).</li> <li>- Z.C. – corre até ao arco azul e fica lá parado (não se desloca a saltar)</li> </ul> <p>O grupo dos mais pequenos:</p>

			<p>Corriam sem significado ao jogo, iam entrando nos arcos e dizendo várias cores, não prestando atenção ao camaleão. Entraram nos arcos da cor certa e saiam logo de seguida para ir para um arco onde já estivesse outra criança.</p> <p>- Maf. – correu pelo salão saltava para dentro dos arcos de qualquer cor e saia deles logo de seguida. Quando era para correr ficava parada em pé no mesmo sítio.</p> <p>(Ar. Não esteve)</p>
14/01/2020	Salão de cima	67	<p>Deixei que explorassem os arcos e disponibilizei também cordas.</p> <p>Colocam os arcos a volta do corpo, lançam os arcos a rolar pelo chão correndo atrás dos mesmos, enrolam as cordas a volta dos arcos para os puxar e também fazer baloiçar.</p> <p>- Seb., V., I.V., F.F., Val. agarram o arco com uma mão elevando-o e fazendo-o baloiçar para a frente e para trás.</p> <p>- Z.R. e Ti agarram o arco com uma mão e lançam-no em pé pelo chão, correndo atrás dele a rolar.</p> <p>- Seb. corre com o arco no ar e cada vez que passa por outra criança enfia-o pela cabeça da mesma.</p> <p>- Z.V. agarra uma corda numa mão e com a outra mão lança o arco em pé pelo chão, correndo atrás do mesmo para o apanhar.</p> <p>- I.V. senta-se no chão com um arco e uma corda, entrelaça a corda pelo arco. A Sof. ao ver, senta-se ao lado dela e imita-a. De seguida, levantam-se e agarram nas pontas das cordas fazendo o arco baloiçar.</p>

			<p>- F.C. e Gui. agarram as duas pontas da corda com uma mão e dançam com a corda em roda, atirando-a para a frente, para trás, para cima e para baixo.</p> <p>- Du. coloca o arco no chão e entra para dentro do mesmo. Agarra as pontas da corda uma em cada mão e começa a salta à corda.</p>
15/01/2020	Salão de cima	68	<p>V., Ti. e Z.R. correm atrás uns dos outros para se apanharem.</p> <p>V. corre atrás do Ti, toca nele e o Ti volta-se e corre atrás do V. para o apanhar. O Z.R. corre atrás dos dois, levantando os braços para os apanhar.</p>
15/01/2020	Salão de cima	69	<p>Isa. corre atrás do Gui. para o apanhar. Correm os dois à volta do salão até cruzarem a corrida com o V e o Ti e correm todos atrás do Ti para o apanhar.</p> <p>Apanham o Ti, fazem-no cair no chão e o V. e Z.R. colocam-se em cima dele. O Ti começa a gritar pedindo ajuda e tive de intervir para controlar a brincadeira.</p> <p>Noa. anda pelo salão atrás da Sof. que passeia o nenuco enrolado nos braços. Sof. senta-se no sofá e Noa senta-se ao seu lado pedindo para pegar no nenuco. A Sof. entrega-lhe o nenuco e a Noa. saltita pelo salão com o nenuco nos braços.</p>
15/01/2020	Salão de cima	70	<p>Leo e I.A. jogam ao macaquinho do chinês. Pergunto se posso entrar no jogo e tendo permissão começo a jogar. Coloco-me no fim da sala e quando a I.A. se vira de costas, eu e a Leo corremos até a I.A. se virar novamente e ficamos em estátuas.</p>

			<p>V., Ti. e Z.R. andavam de novo uns em cima dos outros a magoarem-se e disse para virem jogar connosco. Todos cumprem as regras de ficar em estátua e voltar para trás quando nos mexemos, menos o Z.R. começando a correr pela sala.</p> <p>Conversei com ele e o mesmo disse que não queria jogar, indo fazer outra coisa.</p> <p>Eu tive de ir meter as mesas para o almoço e disse para continuarem a jogar sem mim.</p> <p>Quando volto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A.: não continuamos a jogar, foste embora.</li> <li>- Estagiária: porquê? Eu disse que voltava e para continuarem a jogar.</li> <li>- I.A.: eles não quiseram.</li> </ul>
15/01/2020	Salão de cima	71	<p>Corri a frente da Maf. tentando distrai-la para não pedir a chucha. A Maf. correu atrás de mim tentando apanhar-me e juntaram-se a I.A., Ant., Z.C. e Isa.</p> <p>Começamos a jogar a apanhada, correndo todos a fugir da criança que estava a apanhar.</p> <p>Quando esta apanhava alguém, essa criança ficava a apanhar e o resto continuava a fugir a correr. A Maf. caiu e começou a chorar, parei de jogar e fiquei com ela para se acalmar. Todos vieram ter comigo para continuar a jogar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estagiária: não posso ir jogar já a Maf. magoou-se tenho de a ajudar. Continuem vocês a jogar.</li> </ul> <p>As crianças continuaram a jogar, mas voltavam sempre a vir chamar-me.</p>
15/01/2020	Salão de cima	72	<p>Estava sentada com a Maf. porque estava a chorar e a I.A. vem ter comigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A.: Podemos jogar ao camaleão?</li> </ul>

			<p>- Estagiária: hoje não temos os arcos aqui no salão e não consigo ir buscar, a M está a dar as aulas de ginástica lá em baixo.</p> <p>- I.A.: oh, mas eu gostava.</p> <p>- Estagiária: nós jogamos outra vez noutra dia, pode ser? Agora podemos fazer outros jogos sem estes materiais.</p> <p>- I.A.: sim, vamos jogar ao macaquinho do chinês então.</p> <p>- Estagiária: ok, vai chamar mais amigos que eu já vou ter com vocês, estou só aqui a ajudar a Maf.</p> <p>A I.A. e a Leo começaram de novo a jogar ao macaquinho do chinês e quando pude juntei-me ao jogo.</p>
15/01/2020	Salão de cima	74	<p>I.A. coloca-se atrás da cortina.</p> <p>- Auxiliar: I.A. sai daí, não vos quero atrás das cortinas.</p> <p>- I.A.: Mas nós estamos a brincar às escondidas.</p> <p>- Auxiliar: podem esconder-se noutros sítios.</p> <p>I.A. começa a correr para se esconder, senta-se com a Sof. no parapeito da janela, muito juntas as duas, para que a Val. não as visse. A Val encontra-as, começam a correr pelo salão a fugir da Val. até a I.A. tocar no palco.</p>
17/01/2020	Salão de cima	75	<p>Fui buscar a caixa dos legos, a caixa dos animais e a caixa dos carros à sala de atividades para as crianças brincarem no salão.</p>

			<p>Coloquei as caixas no chão e o F.C., o Z.R. e o Ti vem a correr para perto das caixas. O Z.R. agarra a caixa dos carros com as duas mãos e vira-a ao contrário deitando tudo para o chão. Senta-se com o Ti, a brincarem com os carros. Gatinham empurrando os carros pelo chão. O Ti levanta-se e vai em direção ao móvel empurrando o carro por cima do mesmo. O Z.R. vai a correr atrás dele fazendo o mesmo.</p> <p>O F.C. puxa a caixa dos legos e vai tirando peças de lá de dentro. No chão vai empilhando as peças fazendo uma construção.</p> <p>I.A. encontra uma corda atrás do piano e vem a correr ter comigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A.: Tatiana encontrei uma corda, devemos ter deixado cá no outro dia. Toma para guardares. (entregando-me a corda).</li> <li>- estagiária: podes brincar com a corda se quiseres, não tenho de a guardar.</li> <li>- I.A.: posso? Boa.</li> </ul> <p>I.A. vai para o meio do salão e tenta saltar a corda, mas quando salta pisa sempre a corda. Acaba por desistir, pega numa ponta da corda, deixando a outra cair no chão e puxa-a pela sala a correr.</p>
21/02/2020	Salão de cima	76	<p>V. coloca a bola pequena que trouxe de casa no chão e começa a pontapeá-la contra o palco. O Z.R. corre atrás do V. tentando apanhar a bola. O V. chuta a bola para o Ti e ele chuta para o palco gritando golo. Z.R. corre e apanha a bola, chuta para o V.</p>

			I.A. e Leo jogam ao macaquinho do chinês. I.A. vira-se para a parede e a Leo coloca-se do outro lado do salão. Corre quando a I.A. se vira de costas e fica parada em estátua quando a I.A. acaba de dizer a frase e se vira para ela. A I.A. saltita até à Leo tentando fazê-la mexer, mas a Leo continua em estátua.
23/01/2020	Salão de cima	77	<p>Propus às crianças jogarmos ao jogo da barra. Foram feitas 4 equipas heterogéneas tanto em idades como em género.</p> <p>As crianças mais velhas mostraram bastante atenção ao animal dito para ver qual seria a sua vez de avançar e ao tipo de deslocamento, conseguindo na maior parte das vezes executá-los. As crianças mais pequenas estão atentas ao animal para perceber qual a sua vez, mas não estão atentas ao deslocamento, efetuando sempre a corrida.</p> <p>Todas as crianças participam empenhadas e cumprem as regras do jogo, indo em direção ao lenço quando é a sua vez. O Z.R. não corre em nenhuma das vezes que o seu animal é mencionado, vou ter com ele e pergunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estagiária: está tudo bem Z?.</li> <li>- Z.R.: não quero jogar a isto.</li> <li>- estagiária: porquê?</li> <li>- Z.R.: porque eu não quero, não me apetece.</li> <li>- estagiária: não tem mal nenhum Z., queres ir ali para ao pé dos outros meninos?</li> <li>- Z.R.: sim.</li> </ul> <p>- V. e I.A. fazem todos os deslocamentos pedidos (corrida, salto, marcha)</p>

			<p>- Z.C. só faz o deslocamento de corrida.</p> <p>- Ar. não salta</p> <p>Maf. não esteve</p>
23/01/2020	Salão de cima	78	<p>Disponibilizei as cordas para explorarem.</p> <p>A I.A. e a Leo começaram a rodar as cordas com uma mão. Cheguei junto delas:</p> <p>- Estagiária: sabem o que podemos também fazer com as cordas? Vocês sabem saltar à corda?</p> <p>- I.A.: eu não consigo.</p> <p>- Estagiária: ainda não experimentaste para dizeres que não consegues.</p> <p>- I.A.: pois não.</p> <p>- Leo: eu vou tentar.</p> <p>- Estagiária: para saltarmos temos de agarrar uma ponta em cada mão. Depois damos a corda e saltamos quando ela estiver quase a tocar no chão. (enquanto exemplificava)</p> <p>I.A. e Leo tentaram saltar, imitando o que eu estava a mostrar e não conseguiram acabando por desistir.</p> <p>Peguei em duas cordas, dei um nó e juntamente com a auxiliar demos à corda para que a I.A. e a Leo tentassem saltar. A I.A. tentou saltar acabando sempre por pisar a corda.</p> <p>No. e Sof. pegam cada uma numa ponta da corda, dando à corda, mas nenhuma salta, fazem apenas o movimento da corda.</p>

24/01/2020	Salão de cima	79	<p>Visitei a escola para assistir à divulgação de um projeto aos pais e fui visitar as crianças ao salão. As crianças vieram ter comigo e logo uma perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A.: Podemos fazer um jogo? Podemos jogar ao macaquinho do chinês?</li> <li>- Estagiária: sim, claro.</li> </ul> <p>A I.A. foi logo encostar-se à parede para contar enquanto esperava que eu também me posicionasse para começar o jogo.</p>
------------	---------------	----	---

## Árvores categoriais

### Tabela B2

Árvore categorial – Possibilidades de exploração motora que o espaço dá às crianças

Árvore categorial – Possibilidades de exploração motora que o espaço dá às crianças				
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Espaço interior	Intervenção do adulto	Impedir a ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- saindo logo de seguida quando a auxiliar lhe diz para sair de ao pé da cortina. (nº 46)</li> <li>- A auxiliar diz-lhe que não pode estar nas escadas (nº 52)</li> <li>- A auxiliar manda-a sair (nº 58)</li> </ul>	3
	Equipamentos	Brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bonecos e carros (nº 46)</li> <li>- o boneco e os seus acessórios (nº 46)</li> <li>- livro (nº 52)</li> <li>- carro pequeno (nº 52)</li> </ul>	8

			- bola pequena (nº 58) - andarilho de uma roda (nº 58)	
		Estruturas fixas/Mobília	- estrutura móvel que contém os brinquedos (nº 46) - cadeira (nº 58) - balcão (nº 58) - cadeiras empilhadas (nº 58) - escadas	5
	Superfícies	Andável	- colchão	4
		Subível	- escadas (nº 52) - cadeira (nº 58) - cadeiras empilhadas (nº 58)	3
Espaço exterior	Equipamentos	Brinquedos	- Trotinete (nº 50) - Bola (nº 50) - carro pequeno (nº 50) - carro (nº 56) - nenuco e a cadeirinha (nº 56) - carrinhos pequenos (nº 56)	8
		Estruturas fixas	- castelo (nº 50) - árvore (nº 55) - casa de plástico (nº 55)	15

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- corda da cerca (nº 55)</li> <li>- baloiços (nº 55)</li> <li>- mola (nº 55)</li> <li>- casa da árvore (nº 55)</li> <li>- balancé (nº 56)</li> <li>- corrimão das escadas (nº 56)</li> <li>- escadas</li> </ul>	
	Superfícies	Andável	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zona do mosaico (nº 50)</li> <li>- chão polimérico (nº 55)</li> <li>- mosaico (nº 56)</li> <li>- rampa (nº 56)</li> </ul>	5
		Subível	<ul style="list-style-type: none"> <li>- escadas (nº 55)</li> <li>- escadas (nº 56)</li> <li>- rampa (nº 56)</li> </ul>	8

**Tabela B3***Árvore categorial – Ações motoras efetuadas pelas crianças nos espaços*

<b>Árvore categorial – Ações motoras efetuadas pelas crianças nos espaços</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Habilidades motoras fundamentais locomotoras	Caminhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continua a andar em círculos olhando para as crianças a entrar, até tropeçar a cair no chão, levantando-se logo de seguida. <b>(nº 46)</b></li> <li>- Maf. no centro do salão anda de um lado para o outro. Anda até ao canto com brinquedos <b>(nº 52)</b></li> <li>- Levantam-se os dois algum tempo depois e andam até aos brinquedos. <b>(nº 52)</b></li> <li>- gatinha até ao colchão empurrando o carro. <b>(nº 52)</b></li> <li>- anda de um lado para o outro à procura do F.L <b>(nº 52)</b></li> <li>- levanta-se para o ir apanhar. <b>(nº 52)</b></li> <li>- Anda até à mesa e coloca o carro em cima empurrando-o ao longo da mesa <b>(nº 52)</b></li> <li>- De seguida, anda até ao outro lado do salão <b>(nº 52)</b></li> <li>- vai buscar uma cadeira e empurra-a até ao balcão <b>(nº 58)</b></li> <li>- Art. vai buscar o andarilho de uma roda e empurra-o de um lado para o outro enquanto anda. <b>(nº 58)</b></li> </ul>	10

		Correr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. encostado à parede fica a olhar para os pares a escolher brinquedos. Depois corre até às cortinas e esconde-se atrás das mesmas <b>(nº 46)</b></li> <li>- I.A. fica no meio da sala, em pé, a conversar com a I.V.. de seguida, puxa a I.V. e correm as duas até à Car. <b>(nº 46)</b></li> <li>- a Maf. começa a correr em direção à parede paralela às escadas. <b>(nº 52)</b></li> <li>- Levanta-se pouco depois e corre até mim para conversar<b>(nº 52)</b></li> <li>- V. corre em direção ao saco dos brinquedos <b>(nº 58)</b></li> <li>- Quando a bola bate na parede e vai noutra direção corre atrás da bola para a apanhar <b>(nº 58)</b></li> <li>- I.A. corre atrás do V. <b>(nº 58)</b></li> <li>- correu até ao cão <b>(nº 58)</b></li> <li>- Maf. corre pelo salão e vai até às cadeiras <b>(nº 58)</b></li> <li>- Corre na minha direção e eu começo a fugir. Continua a correr atrás de mim tentando apanhar-me <b>(nº 58)</b></li> <li>- A I.A. vê e começa também a correr atrás de mim tentando apanhar-me. Deixei apanhar-me e não corri mais. A I.A. desafia</li> </ul>	13
--	--	--------	--	----

			<p>a Maf. a correr atrás dela, a Maf. começa a correr para trás e manda-se para o chão começando a chorar. <b>(nº 58)</b></p> <p>- corre atrás do V. que chuta a bola <b>(nº 58)</b></p> <p>- Deixa de correr atrás do V. e corre até ao colchão a fazer sons. <b>(nº 58)</b></p>	
		<p>Saltar de um nível elevado</p>	<p>- De seguida, levanta-se, dirige-se às escadas e sobe dois degraus, saltando logo de seguida para o chão. Volta a subir os dois degraus e salta para o chão. <b>(nº 52)</b></p> <p>- Salta da cadeira para o chão <b>(nº 58)</b></p> <p>- e a Maf. salta do cimo das 4 cadeiras para o chão <b>(nº 58)</b></p>	3
		<p>Saltitar</p>	<p>- A I.A. levanta-se e saltita pela sala a passear, para de saltitar quando entram as crianças das outras salas. <b>(nº 46)</b></p>	1
		<p>Subir</p>	<p>- De seguida, levanta-se, dirige-se às escadas e sobe dois degraus, saltando logo de seguida para o chão. Volta a subir os dois degraus e salta para o chão. <b>(nº 52)</b></p> <p>- Sobe para cima da cadeira e apoia-se no balcão para ir buscar uma coisa ao casaco <b>(nº 58)</b></p> <p>- Começa a trepá-las e chega ao cimo de 4 cadeiras empilhadas <b>(nº 58)</b></p>	3

	<p>Ausência de Habilidades motoras fundamentais locomotoras</p>	<p>Sentados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- senta-se com o F.C. virados para a parede a brincar <b>(nº 46)</b></li> <li>- Depois de escolhidos sentam-se no colchão a empurrar os carros e a tratar de bebés. <b>(nº 46)</b></li> <li>- sentando-se ao lado dela <b>(nº 46)</b></li> <li>- senta-se no chão e fica a observar. <b>(nº 52)</b></li> <li>- I.A. senta-se encostada à parede a conversar com a Noa <b>(nº 52)</b></li> <li>- foi sentar-se novamente com a Noa. encostadas à parede a ver um livro. <b>(nº 52)</b></li> <li>- Z.C. deita-se no colchão gesticulando e falando com o F.L. <b>(nº 52)</b></li> <li>- deitando-se no colchão <b>(nº 52)</b></li> <li>- senta-se de pernas abertas em frente ao F.L <b>(nº 52)</b></li> <li>- Senta-se no colchão e fica a observar as outras crianças. <b>(nº 58)</b></li> </ul>	<p>10</p>
--	---	-----------------	---	-----------

	Habilidades motoras fundamentais manipulativas	Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maf. tira um brinquedo <b>(nº 46)</b></li> <li>- quatro crianças continuam em pé a mexer na estrutura móvel, a escolher bonecos e carros <b>(nº 46)</b></li> <li>- O Z.C. agarra num carro pequeno <b>(nº 52)</b></li> <li>- com o carro na mão <b>(nº 52)</b></li> <li>- mexendo os braços para a frente e para trás para os carros andarem no chão. <b>(nº 52)</b></li> <li>- vai buscar uma cadeira e empurra-a até ao balcão <b>(nº 58)</b></li> </ul>	6
		Lançar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Z.C. atira o carro para longe e levanta-se para o ir apanhar. <b>(nº 52)</b></li> <li>- começam a lançar o carro um para o outro pelo chão <b>(nº 52)</b></li> </ul>	2
		Pontapear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começa a chutá-la de um lado para o outro no salão contra as paredes <b>(nº 58)</b></li> <li>- apanha-a e volta a chutar para a parede. <b>(nº 58)</b></li> <li>- consegue apanhar a bola. Chuta-a para a frente <b>(nº 58)</b></li> <li>- V. que chuta a bola <b>(nº 58)</b></li> </ul>	4

Espaço exterior	Habilidades motoras fundamentais locomotoras	Caminhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vai até à zona do mosaico (nº 50)</li> <li>- andando para trás (nº 50)</li> <li>- anda rápido até ao castelo, coloca as mãos na parede do mesmo e começa a andar a volta (nº 50)</li> <li>- anda lá dentro de um lado para o outro (nº 50)</li> <li>- Anda lá dentro com o corpo encostado à parede de um lado para o outro ao mesmo tempo que faz sons (nº 50)</li> <li>- andando em círculo dentro do castelo. (nº 50)</li> <li>- andando até à corda da cerca dos baloiços encostando-se na mesma (nº 55)</li> <li>- olha em volta enquanto anda (nº 55)</li> <li>- Anda de um lado para o outro (nº 55)</li> <li>- anda até às escadas da casa da árvore. (nº 55)</li> <li>- anda até à casa de plástico (nº 55)</li> <li>- anda até às escadas da casa na árvore. (nº 55)</li> <li>- Andam os dois de um lado para o outro em cima do mosaico (nº 56)</li> <li>- o V. vai atrás dela a andar (nº 56)</li> <li>- I.A. a passear com o nenuco a andar. (nº 56)</li> </ul>	19
-----------------	--	----------	---	----

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art. senta-se num carrinho e dá balanço com os pés no chão para andar. (nº 56)</li> <li>- Maf. anda até ao corrimão das escadas (nº 56)</li> <li>- andando até um carro virado ao contrário. (nº 56)</li> <li>- Levanta-se e anda em frente observando tudo à sua volta(nº 56)</li> </ul>	
--	--	--	--	--

**Tabela B4**

*Árvore categorial da intervenção*

<b>Árvore categorial da intervenção</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Estratégia implementada – jogo	Adesão e cumprimento de regras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de explicar as regras e distribuir os arcos pelo chão, o início do jogo deu-se com os mais velhos. Estes prestaram atenção às regras deslocando-se para as cores corretas e efetuando os deslocamentos pedidos. (nº 66)</li> <li>- Deixei que explorassem os arcos e disponibilizei também cordas. Colocam os arcos a volta do corpo, lançam os arcos a rolar pelo chão correndo atrás dos mesmos, enrolam as cordas a volta dos arcos para os puxar e também fazer baloiçar. (nº 67)</li> </ul>	5

			<p>- As crianças mais velhas mostraram bastante atenção ao animal dito para ver qual seria a sua vez de avançar e ao tipo de deslocamento, conseguindo na maior parte das vezes executá-los.</p> <p>Todas as crianças participam empenhadas e cumprem as regras do jogo, indo em direção ao lenço quando é a sua vez. <b>(nº 77)</b></p> <p>- Disponibilizei as cordas para explorarem.</p> <p>A I.A. e a Leo começaram a rodar as cordas com uma mão. Cheguei junto delas:</p> <p>- Estagiária: sabem o que podemos também fazer com as cordas? Vocês sabem saltar à corda?</p> <p>- I.A.: eu não consigo.</p> <p>- Estagiária: ainda não experimentaste para dizeres que não consegues. <b>(nº 78)</b></p> <p>- No. e Sof. pegam cada uma numa ponta da corda, dando à corda, mas nenhuma salta, fazem apenas o movimento da corda. <b>(nº 78)</b></p>	
--	--	--	--	--

		Adesão e não cumprimento de regras	<p>- Corriam sem significado ao jogo, iam entrando nos arcos e dizendo várias cores, não prestando atenção ao camaleão. Entraram nos arcos da cor certa e saiam logo de seguida para ir para um arco onde já estivesse outra criança. - Maf. – correu pelo salão saltava para dentro dos arcos de qualquer cor e saia deles logo de seguida. Quando era para correr ficava parada em pé no mesmo sítio. <b>(nº 66)</b></p> <p>- As crianças mais pequenas estão atentas ao animal para perceber qual a sua vez, mas não estão atentas ao deslocamento, efetuando sempre a corrida. <b>(nº 77)</b></p>	2
		Não adesão	<p>O Z.R. não corre em nenhuma das vezes que o seu animal é mencionado, vou ter com ele e pergunto:</p> <p>- estagiária: está tudo bem Z?.</p> <p>- Z.R.: não quero jogar a isto.</p> <p>- estagiária: porquê?</p> <p>- Z.R.: porque eu não quero, não me apetece.</p> <p>- estagiária: não tem mal nenhum Z., queres ir ali para ao pé dos outros meninos?</p> <p>- Z.R.: sim. <b>(nº 77)</b></p>	1
	Equipamentos	Materiais	<p>- arcos <b>(nº 66)</b></p> <p>- cordas e arcos <b>(nº 67)</b></p>	19

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- lenço (nº 77)</li> <li>- cordas (nº 78)</li> </ul>	
	Habilidades motoras fundamentais de locomoção	Caminhar	- V. e I.A. fazem todos os deslocamentos pedidos (corrida, salto, marcha) (nº 77)	1
		Correr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A. – corre pelo salão atrás dos pares (nº 66)</li> <li>- Z.C. – corre até ao arco azul e fica lá parado (nº 66)</li> <li>- Maf. – correu pelo salão (nº 66)</li> <li>- Z.R. e Ti agarram o arco com uma mão e lançam-no em pé pelo chão, correndo atrás dele a rolar. (nº 67)</li> <li>- Seb. corre com o arco no ar (nº 67)</li> <li>- Z.V. agarra uma corda numa mão e com a outra mão lança o arco em pé pelo chão, correndo atrás do mesmo para o apanhar. (nº 67)</li> <li>- V. e I.A. fazem todos os deslocamentos pedidos (corrida, salto, marcha) (nº 77)</li> <li>- Z.C. só faz o deslocamento de corrida. (nº 77)</li> </ul>	8
		Saltar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- V. – salta até ao arco e fica parado dentro do arco (nº 66)</li> <li>- Maf. – saltava para dentro dos arcos de qualquer cor e saia deles logo de seguida. (nº 66)</li> <li>- Agarra as pontas da corda uma em cada mão e começa a saltar à corda. (nº 67)</li> </ul>	6

			<p>- V. e I.A. fazem todos os deslocamentos pedidos (corrida, salto, marcha) <b>(nº 77)</b></p> <p>- I.A. e Leo tentaram saltar, imitando o que eu estava a mostrar e não conseguiram acabando por desistir. <b>(nº 78)</b></p> <p>- Peguei em duas cordas, dei um nó e juntamente com a auxiliar demos à corda para que a I.A. e a Leo tentassem saltar. A I.A. tentou saltar acabando sempre por pisar a corda. <b>(nº 78)</b></p>	
	Habilidades motoras fundamentais de manipulação	Agarrar	<p>- Seb., V., I.V., F.F., Val. agarram o arco com uma mão elevando-o e fazendo-o baloiçar para a frente e para trás. <b>(nº 67)</b></p> <p>- Z.R. e Ti agarram o arco com uma mão e lançam-no em pé pelo chão, correndo atrás dele a rolar. <b>(nº 67)</b></p> <p>- Seb. corre com o arco no ar e cada vez que passa por outra criança enfia-o pela cabeça da mesma. <b>(nº 67)</b></p> <p>- Z.V. agarra uma corda numa mão e com a outra mão lança o arco em pé pelo chão, correndo atrás do mesmo para o apanhar. <b>(nº 67)</b></p> <p>- I.V. senta-se no chão com um arco e uma corda, entrelaça a corda pelo arco. A Sof. ao ver, senta-se ao lado dela e imita-a. De seguida, levantam-se e agarram nas pontas das cordas fazendo o arco baloiçar. <b>(nº 67)</b></p>	17

		<p>- F.C. e Gui. agarram as duas pontas da corda com uma mão e dançam com a corda em roda, atirando-a para a frente, para trás, para cima e para baixo. <b>(nº 67)</b></p> <p>- Agarra as pontas da corda uma em cada mão e começa a salta à corda. <b>(nº 67)</b></p> <p>- A I.A. e a Leo começaram a rodar as cordas com uma mão. <b>(nº 78)</b></p> <p>- No. e Sof. pegam cada uma numa ponta da corda, dando à corda. <b>(nº 78)</b></p>	
	Lançar	<p>- Z.R. e Ti agarram o arco com uma mão e lançam-no em pé pelo chão, correndo atrás dele a rolar. <b>(nº 67)</b></p> <p>- Z.V. agarra uma corda numa mão e com a outra mão lança o arco em pé pelo chão, correndo atrás do mesmo para o apanhar. <b>(nº 67)</b></p>	2

**Tabela B5**

*Árvore categorial – Possibilidades de exploração e ações motoras realizadas pelas crianças no espaço interior após a intervenção*

<b>Árvore categorial – Possibilidades de exploração e ações motoras realizadas pelas crianças no espaço interior após a intervenção</b>				
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>
Espaço interior	Intervenção do adulto	Ampliar a ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunto se posso entrar no jogo e tendo permissão começo a jogar. <b>(nº 70)</b></li> <li>- Corri a frente da Maf. tentando distrai-la para não pedir a chucha. <b>(nº 71)</b></li> <li>- I.A. encontra uma corda atrás do piano e vem a correr ter comigo:</li> <li>- I.A.: Tatiana encontrei uma corda, devemos ter deixado cá no outro dia. Toma para guardares. (entregando-me a corda).</li> <li>- estagiária: podes brincar com a corda se quiseres, não tenho de a guardar.</li> <li>- I.A.: posso? Boa. <b>(nº 75)</b></li> </ul>	3
		Solicitação por parte da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- - I.A.: não continuamos a jogar, foste embora.</li> <li>- Estagiária: porquê? Eu disse que voltava e para continuarem a jogar.</li> <li>- I.A.: eles não quiseram. <b>(nº 70)</b></li> <li>- Todos vieram ter comigo para continuar a jogar</li> </ul>	4

			<p>- estagiária: não posso ir jogar já a Maf. magoou-se tenho de a ajudar. Continuem vocês a jogar.</p> <p>As crianças continuaram a jogar, mas voltavam sempre a vir chamar-me. <b>(nº 71)</b></p> <p>- Estava sentada com a Maf. porque estava a chorar e a I.A. vem ter comigo:</p> <p>- I.A.: Podemos jogar ao camaleão? <b>(nº 72)</b></p> <p>As crianças vieram ter comigo e logo uma perguntou:</p> <p>- I.A.: Podemos fazer um jogo? Podemos jogar ao macaquinho do chinês?</p> <p>- Estagiária: sim, claro. <b>(nº 79)</b></p>	
		Impedir a ação	<p>- O Ti começa a gritar pedindo ajuda e tive de intervir para controlar a brincadeira. <b>(nº 69)</b></p> <p>- V., Ti. e Z.R. andavam de novo uns em cima dos outros a magoarem-se e disse para virem jogar connosco. <b>(nº 70)</b></p> <p>- I.A. coloca-se atrás da cortina.</p> <p>- Auxiliar: I.A. sai daí, não vos quero atrás das cortinas. <b>(nº 74)</b></p>	3
	Estratégia implementada	Jogos	<p>- V., Ti. e Z.R. correm atrás uns dos outros para se apanharem. <b>(nº 68)</b></p> <p>- correm todos atrás do Ti para o apanhar <b>(nº 69)</b></p> <p>- macaquinho do chinês. <b>(nº 70)</b></p>	7

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começamos a jogar a apanhada (nº 71)</li> <li>- vamos jogar ao macaquinho do chinês (nº 72)</li> <li>- escondidas (nº 74)</li> <li>- I.A. e Leo jogam ao macaquinho do chinês (nº 76)</li> </ul>	
		Cumprimento de regras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coloco-me no fim da sala e quando a I.A. se vira de costas, eu e a Leo corremos até a I.A. se virar novamente e ficamos em estátuas. (nº 70)</li> <li>- Todos cumprem as regras de ficar em estátua e voltar para trás quando nos mexemos (nº 70)</li> <li>- correndo todos a fugir da criança que estava a apanhar. Quando esta apanhava alguém, essa criança ficava a apanhar e o resto continuava a fugir a correr (nº 71)</li> <li>- I.A. vira-se para a parede e a Leo coloca-se do outro lado do salão. Corre quando a I.A. se vira de costas e fica parada em estátua quando a I.A. acaba de dizer a frase e se vira para ela. (nº 76)</li> </ul>	4
	Equipamentos	Brinquedos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nenuco (nº 69)</li> <li>- caixa dos legos, a caixa dos animais e a caixa dos carros (nº 75)</li> <li>- carros (nº 75)</li> <li>- legos (nº 75)</li> <li>- corda (nº 75)</li> <li>- bola (nº 76)</li> </ul>	6

		Estruturas fixas/mobília	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sofá (nº 69)</li> <li>- cortina (nº 74)</li> <li>- móvel (nº 75)</li> <li>- piano (nº 75)</li> </ul>	4
	Habilidades motoras fundamentais locomotoras	Caminhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noa. anda pelo salão atrás da Sof. que passeia o nenuco enrolado nos braços. (nº 69)</li> <li>- O Ti levanta-se e vai em direção ao móvel empurrando o carro por cima do mesmo. (nº 75)</li> </ul>	2
		Correr	<ul style="list-style-type: none"> <li>- V. corre atrás do Ti, toca nele e o Ti volta-se e corre atrás do V. para o apanhar. O Z.R. corre atrás dos dois, levantando os braços para os apanhar. (nº 68)</li> <li>- Isa. corre atrás do Gui. para o apanhar. (nº 69)</li> <li>- Correm os dois à volta do salão até cruzarem a corrida com o V e o Ti e correm todos atrás do Ti para o apanhar (nº 69)</li> <li>- eu e a Leo corremos até a I.A. se virar novamente (nº 70)</li> <li>- A Maf. correu atrás de mim tentado apanhar-me e juntaram-se a I.A., Ant., Z.C. e Isa. (nº 71)</li> <li>- correndo todos a fugir da criança que estava a apanhar (nº 71)</li> <li>- I.A. começa a correr para se esconder (nº 74)</li> </ul>	15

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Val encontra-as, começam a correr pelo salão a fugir da Val. até a I.A. tocar no palco. <b>(nº 74)</b></li> <li>- o F.C., o Z.R. e o Ti vem a correr para perto das caixas <b>(nº 75)</b></li> <li>- O Z.R. vai a correr atrás dele fazendo o mesmo. <b>(nº 75)</b></li> <li>- e vem a correr ter comigo <b>(nº 75)</b></li> <li>- e puxa-a pela sala a correr <b>(nº 75)</b></li> <li>- Z.R. corre atrás do V. tentando apanhar a bola. <b>(nº 76)</b></li> <li>- Z.R. corre e apanha a bola <b>(nº 76)</b></li> <li>- Corre quando a I.A. se vira de costas <b>(nº 76)</b></li> </ul>	
		Saltitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noa. saltita pelo salão com o nenuco nos braços. <b>(nº 69)</b></li> <li>- I.A. saltita até à Leo tentando fazê-la mexer <b>(nº 76)</b></li> </ul>	2
		Saltar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I.A. vai para o meio do salão e tenta saltar a corda, mas quando salta pisa sempre a corda. <b>(nº 75)</b></li> </ul>	1
	Ausência de Habilidades motoras fundamentais locomotoras	Sentados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sof. senta-se no sofá e Noa senta-se ao seu lado <b>(nº 69)</b></li> <li>- Senta-se com o Ti, a brincarem com os carros <b>(nº 75)</b></li> <li>- No chão vai empilhando as peças fazendo uma construção. <b>(nº 75)</b></li> </ul>	3
	Habilidades motoras	Agarrar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pegar no nenuco <b>(nº 69)</b></li> </ul>	5

	fundamentais manipulativas		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Z.R. agarra a caixa dos carros com as duas mãos e vira-a ao contrário deitando tudo para o chão. <b>(nº 75)</b></li> <li>- empurrando o carro por cima do mesmo <b>(nº 75)</b></li> <li>- O F.C. puxa a caixa dos legos e vai tirando peças de lá de dentro. No chão vai empilhando as peças fazendo uma construção. <b>(nº 75)</b></li> <li>- pega numa ponta da corda, deixando a outra cair no chão e puxa-a pela sala a correr. <b>(nº 75)</b></li> </ul>	
		Pontapear	<ul style="list-style-type: none"> <li>- começa a pontapeá-la contra o palco <b>(nº 76)</b></li> <li>- O V. chuta a bola para o Ti e ele chuta para o palco gritando golo. <b>(nº 76)</b></li> <li>- chuta para o V <b>(nº 76)</b></li> </ul>	3