

**ANA QUITÉRIO
NUNO FERRO
RITA ALEXANDRE**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO



**ANA QUITÉRIO
NUNO FERRO
RITA ALEXANDRE**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ÍNDICE

Agradecimentos	5
Preâmbulo	7
Introdução	9
A Educação Física na Educação Pré-Escolar	11
Características do Desenvolvimento Motor	14
Particularidades do desenvolvimento motor	14
O desenvolvimento perceptivo-motor	18
Estruturação emocional	22
Perceção de competência motora <i>versus</i> real competência motora	25
O Processo de Aquisição das Habilidades Motoras	28
Fatores biológicos	29
O ambiente educativo	30
Atividades de aprendizagem (<i>tarefa motora</i>)	32
Particularidades da Educação Física na Educação Pré-escolar	34
O exterior como espaço de aprendizagem	34
Assunção do risco na aprendizagem	42
Papel ativo da criança	48
A importância do brincar	49

A aprendizagem em Educação Física na Educação Pré-escolar	54
Organização e gestão das situações de aprendizagem	54
Organização de atividades na Educação Física	56
Organização das crianças em grupos	60
Organização do espaço e materiais	62
Estratégias de intervenção	65
Situações dirigidas	66
Situações semidirigidas	67
Situações livres	67
Observação das aprendizagens	69
Enquadramento das habilidades motoras fundamentais	72
Deslocamentos e Equilíbrios	74
Perícias e Manipulações	94
Jogos	104
Referências Bibliográficas	132
Outras publicações	135

Ficha Técnica

Título

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Autores

Ana Quitério
Nuno Ferro
Rita Alexandre

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Diretor-Geral da Educação

David Sousa

Desenho Gráfico e Paginação

Modocromia – Dinis Lourenço

Coeditor

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

A Impressão e Acabamento

Gráfica Maiadouro

1ª edição (impressa): dezembro 2024

Tiragem: 2000 exemplares

ISBN: 978-989-9115-14-9

Depósito Legal: 541069/24

AGRADECIMENTOS

A presente brochura foi realizada por convite da Direção-Geral da Educação, formalizada através da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), a quem agradecemos. Um agradecimento particular ao Luís Ribeiro, pelo seu envolvimento e dinâmica na divulgação das boas práticas educativas na Educação de Infância, nomeadamente ao nível da Educação Física e de muitas das ideias aqui espelhadas e defendidas.

Um agradecimento muito especial ao Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide e ao Colégio Pedro Arrupe, às crianças e seus encarregados de educação, assim como às educadoras de infância, por terem possibilitado a captação de imagens das situações educativas aqui apresentadas. Um agradecimento complementar, à educadora Graça Xavier do Jardim de Infância da EBI da Portela, pelas situações pedagógicas particulares que ilustram algumas das ideias aqui sublinhadas, e pela leitura cuidada que fez do presente documento aquando da sua realização.

Um agradecimento à Cooperativa A Torre, por possibilitar a captação de imagens de algumas situações também aqui ilustradas.

Deixamos também o nosso agradecimento a todos aqueles que, através da leitura cuidada deste documento, permitiram que pudesse ser melhorado e ajustado ao fim a que se propõe.

Um agradecimento muito particular ao Professor Carlos Neto, pelo seu envolvimento único na valorização da criança, do brincar e da Educação Física nas primeiras idades. Um agradecimento por possibilitar tantas aprendizagens e tão importantes reflexões sobre o desenvolvimento da criança e a Educação Física na Educação Pré-escolar! Muitas das ideias aqui apresentadas devem-se a este Professor! Obrigada!

PREÂMBULO

No âmbito das suas competências, a Direção-Geral da Educação (DGE) tem vindo a publicar recursos de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) com o objetivo de disponibilizar às educadoras e educadores de infância ferramentas de suporte à sua ação educativa.

As OCEPE de 2016 incluem a educação física como um novo domínio, fazendo parte da área de Expressão e Comunicação. Esta área integra as diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para as crianças interagirem com os outros e darem sentido e representarem o mundo que as rodeia.

O domínio da educação física é encarado como uma abordagem específica do desenvolvimento das capacidades motoras das crianças, contribuindo para a promoção da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento motor, da autonomia, da socialização, da expressão e da criatividade. É fundamental garantir que as crianças tenham oportunidades regulares para participar em atividades físicas, jogos e experiências de movimento, permitindo-lhes explorar o seu corpo, desenvolver competências motoras e conhecimentos sobre as diferentes dimensões do movimento humano.

Além disso, através da Educação Física, espera-se que as crianças adquiram uma consciência corporal, aprendam a respeitar o seu corpo e o dos outros, estabeleçam relações sociais saudáveis, melhorem as suas capacidades cognitivas, como a atenção e a concentração, bem como desenvolvam um estilo de vida ativo e saudável desde muito cedo.

Por se tratar de um novo domínio nas OCEPE, foi identificada a necessidade de disponibilizar uma publicação que apoie as práticas pedagógicas das educadoras e educadores de infância, no domínio da educação física.

Numa parceria institucional entre o Ministério da Educação, Ciência e Inovação, através da DGE, e a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), cuja finalidade é a continuidade da conceção de materiais de apoio à operacionalização das OCEPE, apresenta-se a publicação *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*.

Esta publicação assume a perspetiva holística e globalizante do currículo na educação pré-escolar, apresentando a atualidade do conhecimento construído em torno da educação física para as crianças nesta etapa educativa, bem como exemplos de propostas que poderão inspirar novas práticas adaptadas aos contextos e às crianças a que se destinam. Estas sugestões resultaram da recolha realizada em diferentes jardins de infância.

A Educação Física na Educação Pré-Escolar poderá, ainda, constituir-se como um recurso para a formação inicial e contínua das educadoras e dos educadores de infância.

INTRODUÇÃO

“Há, pois, na infância, uma fase em que o movimento representa tudo: o bebé joga ou brinca com os seus membros, pelo prazer de jogar; move-se pelo prazer do exercício, e a partir destes primeiros impulsos, ele vai desenvolvendo a sua vida mental com base nos seus ensaios. Não há, para a infância, lições mais proveitosas que as da sua própria experiência. E pela vida fora, nos primeiros contactos com o exterior, nas primeiras manifestações da vida de relação com o Jardim de Infância (...) o movimento, a ação são sempre a base de toda a atividade mental. O movimento é a própria vida”.

João dos Santos

Esta brochura destina-se principalmente a profissionais que trabalham na Educação de Infância, e pretende contribuir para aprofundar o conhecimento do domínio da Educação Física para crianças em idade pré-escolar, assim como disponibilizar recursos pedagógicos que enriqueçam os contextos de aprendizagem.

O referencial adotado resulta do cruzamento de dois vetores essenciais: (a) as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) como documento estruturante das aprendizagens a promover na Educação Pré-escolar (b) o corpo de conhecimento construído em torno do processo de aprendizagem e desenvolvimento de aprendizagens motoras e socioafetivas, no âmbito da Educação Física na Educação Pré-escolar.

A estrutura da brochura inclui seis capítulos, em que partindo de um enquadramento concetual se concretizam ideias e propostas, numa lógica de conhecimento progressivamente mais prático. Estas propostas práticas pretendem aproveitar o enorme potencial formativo que o domínio da Educação Física encerra para a exploração e consciência de si mesmo, para relação com os outros e para o conhecimento do Mundo, no sentido de facilitar o sucesso das aprendizagens.

Destacamos aqui a importância de se encararem estes exemplos práticos como ferramentas flexíveis e abertas e não como receitas de replicação imediata, devendo ser entendidos como propostas adaptáveis. As sugestões foram recolhidas a partir de abordagens reais e práticas, desenvolvidas em diferentes contextos no âmbito do trabalho na Educação de Infância.

A abordagem que aqui trazemos parte de uma visão multidimensional da criança, relativamente ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, as ideias que apresentamos para a intervenção pedagógica pretendem, por um

lado, promover a integração das aprendizagens das várias áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, e, por outro lado, respeitar e valorizar cada criança, nas várias dimensões de manifestação da sua individualidade (cognitiva, física, emocional e social). Assumindo o natural destaque relativamente à componente física e motora, esta proposta não se limita a esta dimensão, abrindo portas para a interdependência dos demais processos relacionais que podem intervir em todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na atualidade exige um esforço para compreender o estilo de vida da generalidade das famílias. A superproteção parental, a diminuição da autonomia, a sobre-exposição digital, a falta de tempo livre para brincar, o excesso de atividades organizadas e o sedentarismo são aspetos que marcam a experiência de muitas crianças nos seus primeiros anos de vida. Como forma de contrariar esta tendência, procuramos apresentar nesta brochura uma visão que releva o papel da Educação Física enquanto potenciador de um desenvolvimento harmonioso da criança e em que se assume a intencionalidade pedagógica como garantia para um efetivo processo de aprendizagem. Complementarmente, procuramos também destacar o Brincar, o contacto com a natureza e elementos naturais e o reconhecimento do risco como essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade adaptativa.

Com este documento, esperamos que os profissionais de Educação de Infância ganhem um conhecimento mais sustentado sobre a Educação Física na Educação Pré-escolar, incluindo aspetos referentes aos processos de aquisição das habilidades motoras fundamentais e ao desenvolvimento de uma competência motora básica. Esperamos igualmente contribuir para a capacitação dos educadores de infância para a mudança e/ou reforço de práticas pedagógicas consistentes e intencionais no seu contexto de intervenção, facilitando o acesso de cada criança a atividades e propostas educativas que promovam a sua aprendizagem e desenvolvimento na Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE)¹ consideram a existência de três grandes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo – defendendo-se uma abordagem integrada e globalizante destas áreas de acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia na infância. Numa perspetiva integradora do desenvolvimento e da aprendizagem, estas três áreas são interdependentes, apresentando diversos pontos de convergência e reciprocidade, sendo impossível dissociar as suas mútuas influências.

Na área de Formação Pessoal e Social, espera-se que as crianças desenvolvam um conjunto de atitudes, disposições e valores, que permitam a aquisição de aprendizagens nas restantes áreas e contribuam para que estas se tornem cidadãs autónomas, conscientes e solidárias (OCEPE, 2016, p. 6). Na área de Expressão e Comunicação desenvolvem-se competências de comunicação através de diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros e representar o mundo que a rodeia (OCEPE, 2016, p. 6), sendo que a área do Conhecimento do Mundo representa uma área em que se promove uma sensibilização às diversas ciências através de atividades que implicam o questionamento e a procura organizada do saber, que permite à criança compreender e integrar o mundo que a rodeia (OCEPE, 2016, p. 6).

As competências desenvolvidas em cada uma destas áreas interrelacionam-se e são imprescindíveis para a construção articulada do saber. Neste sentido, é **essencial que as atividades a propor desempenhem um propósito integrador, uma vez que a ação específica numa determinada área exercerá influência sobre as restantes.**

1 Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Para uma maior facilidade de leitura, ao longo do texto passaremos a designar este documento como OCEPE (abreviatura) ou como (OCEPE, 2016), no caso de citações realizadas.

A aquisição de um repertório motor diversificado e adequado a esta faixa etária é basilar para a possibilidade da criança ser capaz de realizar ações motoras de forma fluida, confiante e autónoma, em função dos diversos contextos. Neste sentido, a ação da Educação Física prende-se com o ser holístico que é a criança, projetando-se de forma integrada nas restantes dimensões que sustentam o seu desenvolvimento. Nesta perspetiva, não é possível desintegrar este domínio dos restantes, dada a interação recíproca da sua ação de desenvolvimento na área da Formação Pessoal e Social e na área do Conhecimento do Mundo e dos restantes domínios da Expressão e Comunicação.

A Educação Física assume-se, assim, como um **meio estruturante para as possibilidades de a criança conhecer e dominar o seu corpo**, servindo de alicerce não apenas para as questões associadas ao movimento, mas também para a sua **gestão e regulação emocional, estruturação cognitiva e desenvolvimento social**. É essencial que nestas idades o processo se centre na descoberta do corpo por parte da criança, marcado por um carácter lúdico e participativo das propostas de aprendizagem.

É nos primeiros anos de vida que se dão os passos iniciais no sentido de garantir que cada criança se aproprie de habilidades, desenvolva conhecimentos e valores que visam a sua qualidade de vida, saúde e bem-estar. É nesta fase que se inicia formalmente um processo de aprendizagem que tem continuidade curricular para todos os alunos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, pelo que a qualidade das propostas educativas neste âmbito tem uma importância basilar.

Ideias-chave

As competências desenvolvidas em cada uma das áreas de conteúdo interrelacionam-se devendo ser abordadas de forma integrada e globalizante (OCEPE, 2016)

A Área de Expressão e Comunicação inclui o domínio da Educação Física, centrada no movimento corporal para alcançar um desenvolvimento integral das capacidades físicas, afetivas e cognitivas da criança, sendo reconhecida como uma base fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor representa o conjunto das transformações do movimento que estão associadas à passagem do tempo e o efeito das condições em que tal transformação tem lugar (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 56). No âmbito do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento motor é o processo através do qual a criança adquire os padrões e as competências do movimento, sendo influenciado por diversos fatores que interagem entre si nos contextos onde a criança se desenvolve. É um processo que depende da maturação biológica e da aprendizagem (Barreiros & Cordovil, 2014, pp. 56) e que deve ser compreendido numa perspetiva integrada, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional e social.

Entender o desenvolvimento motor nesta perspetiva multidimensional implica conhecer as suas particularidades por referência a padrões de movimento, entender a relação do sistema motor com o sistema perceptivo e cognitivo e, de tudo isto com as dimensões emocional e social da criança, permitindo-nos olhar para as decisões pedagógicas de uma forma enriquecida.

Particularidades do desenvolvimento motor

As experiências promovidas interagem com o crescimento e maturação de cada criança, influenciando o desenvolvimento motor e a proficiência no desempenho das atividades motoras (Malina, 2004). O processo de desenvolvimento motor revela-se através das alterações no comportamento da criança, ou seja, a expressão motora observável fornece a “janela” para o processo de desenvolvimento motor (Gallahue *et al.* 2012). O desenvolvimento, o crescimento e a maturação garantem suporte para a realização de diversos tipos de ações motoras, que vão sendo influenciadas pelo ambiente em que a criança está inserida, por mimetismo e modelação, oferecendo à criança uma determinada identidade biossocial (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 6).

O movimento é inerente ao desenvolvimento da criança. **A qualidade do seu desenvolvimento** vai depender da variedade das experiências motoras que lhe forem proporcionadas.

Esta interação permite a estruturação de padrões de comportamento motor característicos de determinadas fases (Gallahue & Ozmun, 2005, pp. 60) que integram a relação entre o indivíduo, o ambiente e a tarefa motora e definem diferentes fases características do desenvolvimento motor, a que correspondem estágios

com idades cronológicas de referência (figura 1): fase dos movimentos reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais e fase dos movimentos especializados.



Figura 1 – Modelo da Pirâmide do Desenvolvimento Motor
(Adaptado de Gallahue et al, 2012)

Esta sequência de fases encontra-se bem descrita e documentada, aparecendo frequentemente referida como a “pirâmide do desenvolvimento motor” ou “modelo da ampulheta” (Gallahue et al. 2012). Pressupõe que o desenvolvimento motor seja entendido como um processo evolutivo e sequencial, que depende de inúmeros fatores associados ao crescimento, maturação e aprendizagem. Neste processo é possível identificar períodos em que um determinado comportamento apresenta um padrão considerado estável, apesar de ser variável de criança para criança.

A fase motora rudimentar desenvolve-se do nascimento até cerca dos dois anos de idade. Por volta dos dois anos de idade, a criança apresenta um repertório motor rudimentar, básico e global, que lhe permite equilibrar-se (controlando a cabeça, pescoço e músculos do tronco), movimentar-se no espaço (formas de locomoção diversas, como gatinhar, caminhar e organização postural), agarrar objetos (manipulação de objetos) e brincar (tendencialmente em termos individuais). Estes movimentos, que são determinados pela maturação e o ritmo

em que essas habilidades aparecem, variam de criança para criança (Gallahue *et al.* 2012, pp. 58-59). Uma vez assumidos, é possível que a criança desenvolva padrões mais complexos que caracterizam a fase de movimentos fundamentais.

A fase motora fundamental desenvolve-se entre os dois/três e os seis/sete anos de idade e constitui-se, tal como o nome indica, numa fase determinante para o desenvolvimento motor global e conseqüentemente para a possibilidade de a criança desenvolver padrões de movimento mais complexos. Os movimentos fundamentais observáveis são normalmente agrupados em três categorias: movimentos locomotores, manipulativos e posturais, podendo expressar-se, igualmente, sob a forma de combinações entre esses três tipos (Gallahue *et al.* 2012, p. 56).

A **fase motora fundamental** é aquela que atravessa a idade cronológica de referência para as **crianças na Educação Pré-Escolar**, devendo por isso merecer a nossa maior atenção.

São estes movimentos que constituem a base de desenvolvimento da Educação Física na Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e que precedem a fase motora especializada. É importante salientar que as habilidades motoras, na fase motora fundamental, só atingirão um padrão maturo com estimulação adequada, oportunidades de prática significativa (contextos ricos e desafiantes), encorajamento e motivação (Gallahue *et al.* 2012, p. 66).

Uma boa estimulação motora nesta fase potencia o desenvolvimento subsequente, assumindo um papel estruturante na aquisição de habilidades motoras que permitam cumprir o objetivo de uma aprendizagem para a vida. **Esta finalidade da Educação Física (e não só) depende, em grande medida, da consolidação, competência, motivação e confiança no desempenho das ações motoras que ocorrem na fase motora fundamental.**

Na fase motora especializada (entre os sete e os treze anos) ocorrem profundas alterações morfológicas e hormonais, sendo uma fase crítica em termos de desenvolvimento biológico.

A especialização de padrões motores nesta fase garante as condições para o estabelecimento de hábitos e estilos de vida ativos. A fase da puberdade coincide com o desenvolvimento dos movimentos especializados, sendo um período delicado na manutenção dos comportamentos saudáveis e ativos. As oportunidades de movimento e de desenvolvimento motor concedidas ao jovem durante a sua infância, ou seja, antes desta fase, influenciam o nível de especialização dos movimentos e o envolvimento dos jovens, de forma consistente, numa prática regular de atividade física (Stodden *et al.* 2008) e em comportamentos saudáveis.



Imagem 3 – Competência motora básica e processo de especialização

A busca de maior eficiência de movimentos continua na fase adulta até se iniciar um processo natural de redução das possibilidades de movimento corporal acompanhadas por mais alterações estruturais e funcionais (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 8).

Entre os **três e os sete anos de idade a criança encontra-se numa fase sensível para as aprendizagens de natureza motora (e consequentemente para a sua estruturação cognitiva, emocional e social)**. Neste sentido, a Educação Física na Educação Pré-Escolar assume uma importância basilar, constituindo-se como um dos alicerces para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. O modo como o cérebro se vai estruturar, no que diz respeito às ligações neuronais (sinapses), circuitos neuronais e referenciais para os comportamentos diários depende desta fase de desenvolvimento motor.

O desenvolvimento percetivo-motor

O desenvolvimento motor das crianças está intimamente associado ao funcionamento dos sistemas percetivo-motores, os quais fornecem informações que permitem produzir uma resposta motora integrada (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 143). Todos os movimentos voluntários são regulados por diferentes informações sensoriais, informações essas que são recebidas e processadas pela criança, que age em função dessas mesmas informações. Adicionalmente, a criança não se limita a receber a informação de forma passiva – ela age para a obter, percebe-a para agir e age para perceber – representando assim o processo cíclico de percepção e ação – “Ciclo Percepção-Ação” (Gibson, 1979; Cordovil & Barreiros, 2014, pp. 170), (figura 2). O desenvolvimento dos sistemas percetivos e o desenvolvimento do movimento estão interligados e influenciam-se, mutuamente, de forma natural (Cordovil & Barreiros, 2014, pp. 143).



Figura 2 – Ciclo Percepção-Ação
(Adaptado de Gibson, 1979)

Este aspeto é particularmente importante na perspetiva educativa, uma vez que o conhecimento deste “ciclo” percetivo-motor sustenta o propósito pedagógico da ação do/a educador/a e a estruturação das atividades de aprendizagem que irá proporcionar às crianças.



Imagens 4 e 5 – Percepção de Possibilidades de Ação

Durante a infância e adolescência ocorre o processo de desenvolvimento perceptivo-motor, na sua forma mais expressiva. Este processo engloba as transformações que ocorrem na capacidade de as crianças recolherem, analisarem e utilizarem todas as informações provenientes do seu corpo e do seu envolvimento. Esta estimulação multissensorial é muito importante para o desenvolvimento global da criança. Se esta for privada de informação sensorial ou, contrariamente, se receber informação sensorial em excesso, desadequada ou contraditória, poderá reagir negativamente (Cordovil & Barreiros, 2014, pp. 143). Assim sendo, considerando a importância do desenvolvimento perceptivo-motor na aprendizagem de habilidades motoras e o impacto que tem no desenvolvimento da criança, é essencial que o/a educador/a conheça alguns dos aspetos-chave que devem ser tidos em conta no planeamento de oportunidades de aprendizagem para as crianças.

A literatura menciona algumas idades para a aquisição e desenvolvimento das conquistas perceptivo-motoras, que devem ser meramente encaradas como referências do grau de desenvolvimento das crianças. Aquando do planeamento das experiências de aprendizagem, é importante que o/a educador/a tenha consciência das diferentes dimensões perceptivas – visual, corporal, espacial, direção, cinestésica, equilíbrio, rítmica, auditiva e táctil, assim como o que estas dimensões representam para o desenvolvimento da criança.

Perceção Visual:

Envolve o produto final da visão e é a modalidade sensorial predominante, sendo que cerca de 80% de toda a informação sensorial provém da visão (Gabbard, 2008).

- A perceção da forma dos objetos já está bem definida desde os seis meses;
- A perceção da cor já está adquirida aos três anos;
- A perceção de profundidade (capacidade de julgar a distância a que está um objeto, tendo como ponto de partida o próprio sujeito – Gallahue & Ozmun, 2005, p. 310) apresenta um grande desenvolvimento entre os dois e os cinco anos de idade, só atingindo a maturidade por volta dos doze anos (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 308);
- A coordenação visomotora (capacidade de seguir e avaliar maneiras eficazes de interceção de objetos em movimento – Gallahue & Ozmun, 2005, p. 311) tem um desenvolvimento rápido entre os três e os sete anos, só atingindo a maturidade entre os dez/doze anos (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 308).

Percepção Corporal:

Envolve o conhecimento do nome e da localização dos diferentes segmentos corporais, das suas relações e das suas limitações (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 156).

- Primeiro as crianças adquirem conhecimento do nome e da localização dos diferentes segmentos corporais;
- Após este conhecimento adquirem a capacidade de perceberem as possibilidades de ação de cada segmento;
- Por fim, adquirem o conhecimento de como movimentar eficientemente as partes do corpo (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 314).

Percepção Espacial:

Consiste na percepção da localização do próprio corpo em relação ao contexto, estando bastante interligada com a percepção visual (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 156).

- As crianças em idade pré-escolar estão a desenvolver a capacidade de localizar objetos, utilizando um referencial externo ao seu corpo.

Percepção da Direção:

Está relacionada com a consciência da existência de dois lados do corpo (lateralidade), com a capacidade de identificar diferentes dimensões no espaço exterior e de conseguir mover o corpo nessas dimensões (direcionalidade). A lateralidade é considerada a base para o desenvolvimento das outras noções espaciais (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 156).

- A lateralidade vai-se desenvolvendo até aos cinco anos de idade, altura em que as crianças já têm consciência de que o seu corpo tem dois lados distintos. Mas só pelos oito anos é que as crianças conseguem responder com precisão relativamente à discriminação esquerda/direita de partes corporais específicas (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 156);
- Por volta dos três anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de responder a pistas verbais, conseguindo posicionar um objeto à frente ou atrás do seu corpo (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 157).

Percepção cinestésica:

É a capacidade de a criança conseguir discriminar as posições e os movimentos dos segmentos corporais com base nas informações dos recetores proprioceptivos cutâneos, dos músculos, dos tendões e do ouvido interno (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 157).

Percepção de equilíbrio:

Consiste na possibilidade de manter posturas e posições.

- Existem três processos de equilíbrio: o que assegura o bipedismo, o que está envolvido na locomoção ou na resistência a perturbações externas e o que está envolvido na capacidade de conservar objetos em equilíbrio sobre uma postura ou locomoção em equilíbrio (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 158);
- Os principais desafios que acontecem entre o primeiro e o sexto ano de idade são:
 - O domínio progressivo da função locomotora;
 - Conseguir associar movimentos manipulativos à locomoção;
 - Articular movimentos dos membros superiores e inferiores em diversas formas de locomoção;
 - Combinar as ações locomotoras de maior complexidade com implicações na direcionalidade, na possibilidade de associar movimentos manipulativos complexos e na articulação entre membros inferiores e superiores em diversas formas de locomoção (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 158);
- Entre os três e os seis anos de idade, a criança desenvolve o equilíbrio estático (ficando apoiada num só pé até cerca de 10 segundos e suportando o seu corpo numa posição invertida básica) e dinâmico (caminhando em cima de uma linha reta, na trave ou de um padrão circular e saltando ao pé-coxinho – Cordovil & Barreiros, 2014, p. 159).

Percepção rítmica:

Implica uma percepção interna do tempo e refere-se à capacidade de criar ou manter um padrão temporal de um conjunto de movimentos.

- O padrão pode ser iniciado pelo indivíduo ou ser guiado por um padrão externo (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 160);
- Entre os dois e os cinco anos a percepção rítmica melhora consideravelmente, continuando a haver melhorias até à idade adulta (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 160).

Percepção Auditiva:

Está relacionada com a capacidade de detetar, discriminar, associar e interpretar estímulos auditivos (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 162).

- Crianças com três anos já conseguem localizar e determinar a direção do som;
- A percepção auditiva encontra-se em desenvolvimento até aos treze anos (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 162).

Percepção tátil:

Refere-se à capacidade de detetar e interpretar informação cutânea.

- A localização e discriminação táteis parecem estar bem desenvolvidas aos cinco anos (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 162).

Estruturação emocional

No decorrer do desenvolvimento da criança, a estruturação e a plasticidade neuronal vão evoluindo em função da quantidade e qualidade dos estímulos que esta vai recebendo, permitindo-lhe atribuir significados racionais ao mundo que a rodeia e estabelecer relações cognitivas com o conjunto de experiências vividas. A capacidade de gestão e regulação emocional vai desempenhando um papel cada vez mais determinante na relação da criança com o mundo. O processo de estruturação emocional, que se inicia desde os primeiros momentos da vida intrauterina, desenvolve-se através dos processos funcionais de relação da criança com as diferentes experiências decorrentes do ambiente que a rodeia, cujas reações produzem alterações neurobiológicas.

Uma vez que o cérebro se desenvolve no sentido da proteção, sobrevivência e economia de esforço, este referencial determina todas as reações e comportamentos (inconscientes e conscientes) da criança na sua relação com o mundo. Face a um estímulo, o cérebro vai procurar o referencial já existente para lhe atribuir um valor e conseqüente reação e comportamento. Quer isto dizer que experiências positivas que aumentam os níveis de segurança, bem-estar, harmonia, sentimentos de felicidade e realização, vão ser procuradas e acolhidas pela criança em comportamentos semelhantes. Por outro lado, experiências traumáticas que causaram mal-estar à criança, pondo em causa a sua “sobrevivência” e harmonia interna vão desencadear reações de medo, fobia, ansiedade, afastando a criança de comportamentos semelhantes a essa experiência.

É essencial conhecer a importância dos processos de estruturação neurobiológica e emocional na condução de toda e qualquer atividade educativa.

O corpo, na sua expressão motora, é o espelho de todos estes processos, sendo possível perceber, durante a atividade motora, muitos dos aspetos inerentes à estrutura emocional da criança. Uma criança que se sente bem consigo própria, vai sentir-se bem com os outros e assim vai estar disponível para as aprendizagens de qualquer área.

Um património motor pouco desenvolvido e limitado, associado às poucas experiências de exploração do movimento, tem influência na maturidade emocional, sócioafetiva e até mesmo em termos de desenvolvimento cognitivo. **Crianças inseguras, medrosas, hiperprotegidas, com poucas capacidades de resposta motora a situações desafiantes, imprevistas, naturais e com níveis de risco, demonstram pouca capacidade de liderança, de decisão, de autonomia e responsabilidade, de resiliência e de autorregulação emocional.**

Na Educação Física, estes aspetos podem ter uma maior visibilidade, dado ser um contexto onde a presença de desafios motores pode evidenciar dificuldades e fragilidades. Nestes casos, o corpo da criança manifesta-se através de reações de ordem diversa, como são exemplo “tiques”, afastamento e/ou negação na realização das atividades, fragilidades na gestão das frustrações com “zangas” e outros comportamentos desajustados, pulsação acelerada, dificuldades de concentração e de respiração.

Neste contexto, é importante que o/a educador/a possa observar o corpo “físico” da criança procurando indicações no seu comportamento que, eventualmente, decorram de questões relacionadas com o plano emocional:

- Uma criança que apresenta os ombros rodados para a frente, com uma acentuada curvatura da região cervical e dorsal e projeção da cabeça para a frente e para baixo pode indicar uma eventual timidez, baixa autoestima e presença frequente de estados de tristeza;
- Pelo contrário, crianças seguras, com elevada autoestima e sentimento de si apresentam-se com posturas mais direitas, ombros abertos e puxados para trás, omoplatas mais próximas, cabeça alinhada com os segmentos e erguida;
- Em algumas crianças, o excesso de massa gorda ou, pelo contrário, uma magreza excessiva são condições que podem estar associadas a menores níveis de autoestima e a uma autoimagem mais fragilizada;
- Uma criança que apresente dificuldades em manter o olhar fixo nos olhos das outras crianças ou do adulto; que apresente dificuldades em sorrir; que apresenta tiques diversos nas mãos, na boca e nos membros no geral (com dificuldades em estar quieta e em focar a sua atenção) são sinais que indicam eventuais estados de tristeza, inquietação, raiva, baixa autoestima, medo, etc.;

- Uma criança com dificuldades em fechar os olhos e permanecer por alguns momentos em posições estáticas, relaxadas, pode apresentar inquietações, medo e agitação emocional interna;
- Crianças com os joelhos virados para dentro (joelho valgo) e os pés virados para fora “à pinguim” revelam, frequentemente, estados de alguma ansiedade, baixa autoestima e dificuldades na realização de atividades motoras diversas;
- Crianças que se deslocam no espaço em “bicos dos pés” devem ser alvo de atenção; etc..

O/a educador/a deve estabelecer **veículos de comunicação**, de modo que a criança aumente, progressivamente, a sua consciência sobre as suas próprias reações emocionais e os seus comportamentos.

Exemplos de estratégias de comunicação que facilitam a gestão emocional da criança:

- Educar a criança a reconhecer as suas emoções – por exemplo: quando a criança está confusa, zangada e tem comportamentos desajustados, o/a educador/a deve levá-la a reconhecer esses comportamentos e falar sobre eles, ajudando-a a entender o que está a sentir;



Imagem 6 – Exemplo de uma interação pedagógica de consciência corporal, emocional e comportamental

- Analisar a respiração da criança – é através desta que o/a educador/a pode acalmar a criança, ensinando-a a respirar, usando o diafragma, com os consequentes movimentos de “enchimento” e “esvaziamento” da barriga, evitando elevação superior dos ombros e trabalho acrescido da grelha costal;
- Educar a criança a sentir no seu corpo onde essas emoções se expressam – por exemplo, colocar a mão no coração e senti-lo acelerado, colocar as mãos na barriga e sentir a respiração ofegante, o nó no estômago, etc.;
- Estabelecer vias de comunicação – escutar com atenção a criança, senti-la, saber observá-la, conversar, dando-se a conhecer de forma autêntica e ajudando a criança a conhecer-se.

Perceção de competência motora *versus* real competência motora

A perceção de competência por parte da criança para a realização de diferentes tipos de atividades motoras é um fator importante no seu desenvolvimento. Com o passar do tempo, o processo de desenvolvimento e as experiências motoras vivenciadas vão permitindo à criança aproximar-se da sua real capacidade motora (Harter, 1981).

Promover na criança oportunidades para se movimentar melhora a sua perceção de competência motora facilitando o envolvimento e sucesso na realização de atividades motoras. Este trajeto entre «aprendizagem das habilidades motoras – melhoria na proficiência das ações motoras – sucesso na atividade – melhoria na perceção de competência – envolvimento em mais atividades motoras – mais sucesso – melhoria na real competência motora» é crítico para a adoção de comportamentos ativos e autorregulados por parte da criança. A qualidade e quantidade de estimulação de natureza motora, o desenvolvimento de uma perceção de competência motora e a consolidação dessas aprendizagens na infância formam o grande alicerce para a manutenção autónoma, prazerosa e autorregulada dos comportamentos ativos.

O papel do/a educador/a, ao longo da sua ação pedagógica, deve ser o de **ajudar a criança a definir o seu autoconceito em termos de competência motora. O diagnóstico das características motoras das crianças (possibilidades e dificuldades)**, acompanhado de estratégias que a envolvam no processo de aprendizagem e que aumentam a sua motivação, contribui para a melhoria dos seus níveis de perceção de competência, melhorando consequentemente a sua confiança e, mais tarde, a sua real competência motora.

No âmbito da percepção da competência motora relevamos a importância do *feedback*. A qualidade do *feedback* e a sua frequência são importantes contributos para o apoio a uma correta estruturação da real competência motora. A influência do *feedback* positivo, interrogativo e quinestésico assume um papel decisivo na capacidade de as crianças descobrirem possibilidades de desenvolvimento das suas competências, elevando a sua autoconfiança e autoestima. Por outro lado, o excesso de *feedback* centrado só nos erros (*feedback* negativo), pode diminuir a percepção de competência da criança e os seus níveis de autoconfiança e autoestima, levando-a a um eventual e progressivo afastamento do seu envolvimento na prática.

É normal, na idade pré-escolar, já se observarem algumas diferenças de percepção de competência segundo o género das crianças e de acordo com a natureza das habilidades propostas. Esta diferença está intimamente ligada a uma perspectiva cultural, relacionada com a visão que a sociedade tem sobre o papel das competências motoras nas práticas do dia a dia das raparigas e dos rapazes, assim como aos jogos propostos e aos brinquedos que são oferecidos a uns e a outros. Em geral, os rapazes brincam com bolas, robôs, espadas e carrinhos e as raparigas cozinham, brincam com bebés, bonecas e peluches. Estes são a maioria dos modelos com que as crianças crescem, que estereotipam, desde a nascença, as características de género e, consequentemente, as suas brincadeiras, jogos e capacidades.

Este condicionamento cultural tem implicação na escolha das atividades e no consequente desempenho motor. As evidências demonstram que, no geral, as raparigas apresentam desempenhos inferiores aos rapazes (e menor percepção de competência) na realização das habilidades motoras de natureza manipulativa (controlo de bolas, por exemplo), enquanto os rapazes apresentam, no geral, menos confiança e nível de habilidades que dizem respeito aos equilíbrios e à expressão corporal (Goodway *et al.* 2010; Haerens *et al.* 2010).

O nosso papel enquanto educadores será sempre o de dar iguais oportunidades/desafios a todas as crianças, independentemente do género. As brincadeiras, jogos e brinquedos são para todas as crianças!

Ideias-chave

O Desenvolvimento Motor é um processo de aquisição de padrões e competências do movimento. É influenciado por diversos fatores que interagem entre si nos contextos onde a criança se desenvolve. É um processo evolutivo, sequencial que depende do crescimento, da maturação e da aprendizagem e que deve ser compreendido numa perspectiva integrada, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional e social.

A fase motora fundamental (2-7 anos) atravessa a idade cronológica de referência para as crianças na Educação Pré-Escolar

A fase motora fundamental é determinante para o desenvolvimento motor global e consequentemente para a possibilidade de a criança desenvolver padrões de movimento mais complexos. Os movimentos fundamentais observáveis são: movimentos locomotores, manipulativos e posturais, podendo expressar-se, igualmente, sob a forma de combinações entre esses três tipos. Estes movimentos constituem a base de desenvolvimento dos eixos da Educação Física na Educação Pré-Escolar.

A estruturação emocional da criança (nível de autoconfiança, autoestima, resiliência, bem-estar, etc.) depende do valor atribuído às experiências que a criança vive nos respetivos ambientes.

A Educação Física é um meio privilegiado para se ajudar a criança a conhecer as suas potencialidades e gerir as suas dificuldades e fragilidades motoras.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES MOTORAS

O processo de desenvolvimento motor e do “aprender a mover-se” apresenta diferenças interindividuais, as quais decorrem da interação entre três fatores essenciais (figura 3):

- **Fatores biológicos:** inerentes às características individuais de cada criança, onde se incluem a morfologia, a idade, o género, a maturação do sistema perceptivo-motor, etc.;
- **Fatores ambientais:** inerentes ao ambiente onde a criança se está a desenvolver, tais como experiências de natureza familiar, experiências vividas em casa, na comunidade, nas relações sociais que a criança estabelece e no seu quotidiano fora do Jardim de Infância; experiências decorridas do ambiente educativo promovido no Jardim de Infância, na sala de atividades, com o grupo onde a criança se inclui, os amigos do Jardim de Infância, etc.;
- **Fatores da tarefa/atividade:** inerentes à tarefa concreta que a criança é estimulada a realizar, o seu grau de desafio e de dificuldade, o *feedback* proporcionado, etc..



Figura 3 – Fatores que influenciam a aquisição de habilidades motoras

A relação entre os **fatores biológicos, experiências vividas pela criança nos diversos ambientes e contextos educativos**, assim como os fatores inerentes à **natureza da tarefa/atividade** são condicionantes para a aquisição das habilidades motoras, tornando-se essencial que, no desenvolvimento do processo pedagógico, o/a educador/a assegure a sua interdependência.

Fatores biológicos

Cada criança transporta características próprias, quer de natureza hereditária, quer de natureza comportamental, que definem a sua morfologia (mais ou menos massa gorda por exemplo), assim como condicionam as suas capacidades, determinando, em grande medida, as potencialidades de execução de atividades motoras.

Esta afirmação não deve levar ao entendimento de que só algumas crianças, geneticamente predestinadas, estão aptas a aprenderem as habilidades motoras fundamentais. Todas as crianças, sem exceção, podem desenvolver um património motor que lhes permita usufruírem de elementos de qualidade de vida durante a infância, adolescência e vida adulta.

A idade biológica e a morfologia são variáveis (entre outras) que devem estar incluídas no processo de aprendizagem de cada criança. Como já vimos anteriormente, as fases de desenvolvimento motor, embora associadas a uma determinada idade, dependem do estado maturacional das estruturas biológicas – o desenvolvimento motor não é linear e manifesta-se de forma diferente em cada criança, sendo que existem crianças que estão mais ou menos avançadas relativamente ao que é esperado (Barreiros, Cordovil & Neto. 2014). O sucesso da ação educativa depende da capacidade do/a educador/a coordenar estas variáveis no sentido de promover a aprendizagem de cada uma e de todas as crianças.

É importante o/a educador/a conhecer as características particulares de cada criança, de modo a potenciar as suas capacidades e ajudar a ultrapassar as dificuldades. Por exemplo, é natural que crianças com excesso de peso ou, por outro lado, com excesso de magreza e défice de massa muscular tenham mais dificuldades em realizar determinadas ações e gostem menos de “se mexer”, pelo que o incentivo, as adequadas atividades e propostas, a correta aprendizagem e a elevação da perceção de competência motora são determinantes para o sucesso, autoconfiança e autoestima da criança.

O ambiente educativo

“As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica.” (OCEPE, 2016, p. 21).

O ambiente em que a criança está inserida é determinante para as possibilidades de aprendizagem. Salienta-se assim, a necessidade de distinção dos diferentes contextos que constituem os “ambientes formativos” em que a criança se encontra integrada.

O ambiente familiar e educativo pode proporcionar maior ou menor nível de descoberta, de atividade física, de brincar livre e de expressão, ou proporcionar mais ou menos proteção. Complementarmente, todas as atividades e solicitações em que a criança se encontra envolvida, nomeadamente as atividades estruturadas de diferentes âmbitos, promovem interações nesses ambientes, com objetos ou com outras crianças/grupos sociais.

É na interação destes diferentes contextos que a criança recebe diferentes estímulos, se adapta e age do ponto de vista motor.



Imagens 7 e 8 – Interação através da exploração em contextos naturais.

De acordo com as OCEPE (2016) “Para compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução. Assim, o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução (...). Nesta abordagem, importa distinguir os sistemas restritos e imediatos, com características físicas e materiais particulares – a casa, a sala de jardim de infância, a rua, etc. – em que há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis – pai ou mãe, filho/a, docente, aluno/a, etc. – e desenvolvem formas de relação interpessoal, implicando-se em atividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios. São exemplos destes sistemas restritos, com particular importância para a educação da criança, o meio familiar e o contexto de educação Pré-Escolar. As relações que se estabelecem entre estes e outros sistemas restritos formam um outro tipo de sistema com características e finalidades próprias (as relações entre famílias e o contexto de educação de infância). Por seu turno, estes sistemas são englobados por sistemas sociais mais alargados que exercem uma influência sobre eles (por exemplo, a organização da educação de infância no sistema educativo e no sistema social influenciam o funcionamento dos jardins de infância).” (p. 21)

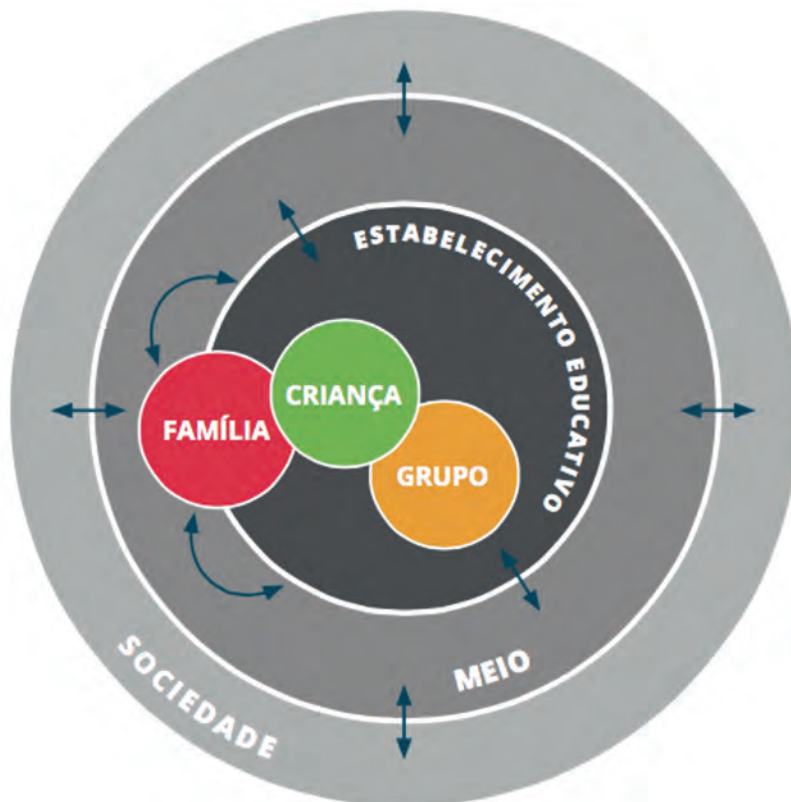


Figura 4 – Interações estabelecidas entre os sistemas que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem da criança (OCEPE, 2016, p. 21)

No ambiente educativo da Educação Pré-Escolar é importante considerar diferentes contextos que permitam à criança explorar as suas potencialidades de movimento e de ação.

A intencionalidade pedagógica deve estar presente na organização dos diferentes espaços em que a criança pode expressar-se, seja na sala, seja em todo o Jardim de Infância (espaços interiores e exteriores). Importa perceber que a existência de um espaço pensado para proporcionar à criança o brincar e o movimentar-se livremente é um fator crucial não só para o desenvolvimento motor, mas também para o desenvolvimento multidimensional.

Salienta-se também a importância de sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância do desenvolvimento motor em ambientes diversificados, privilegiando o brincar como grande alicerce da exploração do movimento, do conhecimento do corpo e dos processos de autorregulação e autonomia da criança. Esta sensibilização pode passar pela recolha de informação sobre os tempos livres e atividades de lazer das crianças em família, tentando perceber-se o contexto mais ou menos favorável à promoção daquelas condições. Em determinadas famílias justifica-se uma explicação acrescida sobre os benefícios da estimulação da competência motora, da promoção de situações inabituais que envolvam risco e a realização das habilidades motoras fundamentais. Todas estas estimulações favorecem o desenvolvimento harmonioso da criança, consolidação da sua consciência corporal e regulação emocional.

No contexto particular da Educação Física, pela importância que a organização dos espaços exteriores e do espaço da sala têm no seu desenvolvimento, estes dois “ambientes” serão abordados de forma mais pormenorizada num outro capítulo.

Atividades de aprendizagem (*tarefa motora*)

Na Educação Física, a qualidade das atividades de aprendizagem (*tarefa motora*) é o elemento-chave para o sucesso da aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996). Uma vez que a aprendizagem resulta da ação motora, a qualidade das atividades propostas estabelece a abrangência e a profundidade da aprendizagem.

Nas atividades de natureza motora, o/a educador/a, a(s) criança(s) e a(s) tarefa(s) formam a unidade pedagógica em torno da qual se desenvolve a aprendizagem. Assim, o/a educador/a, tendo em consideração variáveis relacionadas com os aspetos motores (“*Que ação motora promove?*”), com os materiais disponíveis (“*Que suporte pode ser proporcionado?*”), com os fatores energéticos (o nível de esforço exigido) e com aspetos percetivos (exequibilidade da tarefa por parte da criança) tem a possibilidade de promover aprendizagens significativas, que propiciam um efetivo desenvolvimento do repertório motor da criança.

Conhecer o que pode e deve ser trabalhado com crianças desta idade e conhecer as crianças em contexto de atividade motora (a sua motivação, a sua disponibilidade, a sua capacidade de relação) são aspetos que não podem ser negligenciados, para que as atividades motoras a propor proporcionem o necessário desafio, a adequação e a exequibilidade na sua realização com prazer.

Tal como o ambiente particular da Educação Física, também as características das atividades propostas e de cada tarefa motora, pela importância que representam em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, terão o devido destaque mais adiante.

Ideias-chave

O processo de aquisição das habilidades motoras, o aprender a mover-se, depende essencialmente da interação entre as características biológicas da criança, o ambiente onde decorrem as suas experiências de vida e educativas e as características inerentes às atividades de aprendizagem, ou seja, a tarefa motora propriamente dita.

Independentemente das características e particularidades de cada criança e do seu ambiente familiar, todas as crianças podem e devem desenvolver um património motor adequado às suas características e potencialidades. Para tal é necessário que o/a educador/a conheça essas características e faça uma adequada e correta gestão do ambiente educativo e das atividades de aprendizagem.

PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como temos visto, o potencial educativo da Educação Física na Educação Pré-Escolar depende de múltiplas variáveis.

A referência às “particularidades” da Educação Física pretende enfatizar a importância de alguns aspetos, muitas vezes não totalmente assumidos, cuja consideração no processo pedagógico permite aumentar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Neste enquadramento, destacamos aqui a importância da exploração de espaços para além da tradicional “sala”, a assunção do risco inerente ao movimento como um elemento determinante na construção da personalidade da criança, a importância do papel ativo da criança na definição dos ambientes de aprendizagem e a importância do brincar, como fatores que devem ser considerados na organização dos processos de aprendizagem no contexto da Educação Física.

A **intenção** que se coloca na **organização do ambiente educativo e na definição das estratégias pedagógicas e atividades** é crucial para o sucesso educativo nestas idades.

O exterior como espaço de aprendizagem

Trabalhar “fora da sala”, potenciando espaços do Jardim de Infância e espaços envolventes, pode ser uma estratégia maximizadora das aprendizagens e do desenvolvimento global das crianças.

Estes espaços oferecem um conjunto alargado de possibilidades de ação e de exploração por parte das crianças. O/a educador/a pode promover o contacto com o ambiente, variando tanto as atividades que esse ambiente oferece, como também a forma como essas atividades são propostas (ex.: se são propostas individuais ou em grupo).

A utilização do **espaço exterior**, complementado com a **utilização da natureza** num **ambiente lúdico-pedagógico**, influencia de forma positiva o bem-estar global das crianças, tendo benefícios ao nível do seu desenvolvimento físico e cognitivo e ao nível da regulação emocional e socioafetiva.



Imagem 9 – Exemplo de possibilidades de ação e interação num muro



Imagens 10 e 11 – Reconhecimento de possibilidades de ação do espaço exterior

Por exemplo, um muro de um Jardim de Infância pode oferecer possibilidade de realização de múltiplas habilidades motoras fundamentais como trepar, saltar, equilibrar, manipulação de objetos (ex.: lançar e agarrar uma bola em grupo – com muro no meio – ou individualmente), jogos diversos (ex.: proteção ou esconderijo num jogo), apresentação de expressão dramática, musical ou plástica, simplesmente um local para elas estarem sentadas a ouvir histórias ou a comunicarem com o/a educador/a, etc..

A utilização do espaço exterior com intenção pedagógica tem influência positiva na apropriação do espaço do Jardim de Infância por parte da criança. Há uma interação natural, no tempo de brincar, entre as competências desenvolvidas no contexto “mais formal” e a vontade da criança experienciar e expressar essas competências de forma autónoma e voluntária. Isto é evidente em diferentes expressões: no jogo de imitação, de dramatização, no desenvolvimento artístico,

seja com pinturas, construções com materiais naturais e não-naturais disponíveis, seja igualmente na Educação Física.

A criança leva para o espaço exterior, em momentos de brincar, competências motoras diversas, usando o seu corpo com mais confiança em atividades que envolvem, por exemplo, trepar, adotar posições invertidas do corpo (pino), equilibrar-se em cima de muros, saltar por cima de pneus, relacionar-se com os outros em movimento, etc.

As aprendizagens decorrentes do contexto “formal” vivido no espaço exterior (ou num espaço comunitário envolvente) possibilitam um brincar ativo, com uma extensão daquelas que foram as experiências vividas em situações mais dirigidas pelo adulto.



Imagens 12 e 13 – Exemplo de exploração do espaço exterior



Imagens 14 e 15 – Exemplo de criação de jogos no espaço exterior

Ao utilizarem o **espaço exterior e os espaços comunitários** como espaços privilegiados de aprendizagem na realização de atividades na Educação Física, os/as educadores/as ajudam a que cada criança se sinta mais capaz, competente e confiante em espaços “não formais”, aumentando assim a possibilidade de serem **mais ativas em diferentes momentos no seu dia a dia**.

Ao relacionarem-se com estes espaços, nomeadamente os comunitários, as crianças ganham um sentido de orientação mais consistente, o qual decorre da estimulação da sua geometria cerebral, ou seja, a forma como a rede neuronal do cérebro se estrutura (arquitetura dos circuitos nervosos), desenvolvendo uma perceção, integração e sentido de ação sobre o mundo exterior. As crianças, ao conhecerem e dominarem o espaço, sentem-se mais seguras e ganham confiança, que se expressa num aumento de autonomia e de independência de mobilidade (por exemplo: poderem ir para o Jardim de Infância a pé). Em tempos de maior sedentarismo e face ao “apetite” tecnológico existente nas sociedades mais desenvolvidas, esta interação assume ainda uma maior importância.

As tensões (sonoras, emocionais, espaciais, físicas) muitas vezes presentes no espaço fechado da sala são dissolvidas no exterior, com uma harmonização geral nas relações da criança, quer com ela própria, quer com os seus pares, educadores ou espaços/materiais.

A qualidade do espaço exterior deve ser alvo de análise sistémica por parte dos responsáveis do Jardim de Infância, de modo a serem criados ambientes de qualidade para o desenvolvimento integral e aprendizagem da criança.



Imagem 16 – Exemplo do potencial de exploração do espaço comunitário envolvente



Imagens 17 e 18 – Exemplo de oportunidades criadas no espaço exterior

Devem ser criados espaços amplos que privilegiem o contacto com natureza e com elementos naturais (terra, água, pedras, árvores), que garantam oportunidades de ação motora diversificadas (correr, trepar, rastejar, saltar, lançar, pontapear, suspender, baloiçar, escorregar, etc.), assim como a manipulação de materiais diversos (pedras, sementes, terra, paus, bolas, pneus, cordas, arcos, etc.) e que assegurem igualmente o bem-estar e a segurança das crianças (sombras, bancos, muros, pontos de água, etc.).



Imagens 19, 20, 21 e 22 – Exemplo de oportunidades criadas no exterior para exploração de ações diversificadas



Imagens 23 e 24 – Exemplo de oportunidades de exploração da natureza

Deve, ainda, estabelecer-se com as crianças as regras de uso e arrumação do material existente no espaço exterior, pois é um procedimento de grande importância no âmbito educativo e que muito facilitará o desenvolvimento das atividades e da criança.

O benefício de uma abordagem pedagógica no exterior pode ser significativo, relativamente à permanente manutenção das crianças em espaços fechados com pouca ventilação natural, principalmente em tempos de gripes e outras doenças infectocontagiosas que facilmente se transmitem em espaços fechados.

A natureza, seja em espaços comunitários, jardins, matas, serras ou praias que tenham terra ou areia natural, água e vegetação, garante um conjunto de benefícios neurofisiológicos, bioquímicos e hormonais que promovem um desenvolvimento saudável da criança, assim como uma sensação de prazer e bem-estar global (Summers *et al.* 2019). Em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e concentração, o contacto com a natureza tem sido apontado como absolutamente crítico e essencial na harmonização desses sintomas e na melhoria na capacidade de concentração das crianças (Taylor & Kuo, 2009, 2011).

Os materiais existentes na natureza são considerados materiais não estruturados, de fim aberto ou *loose parts*, que, pelas suas características, estimulam a **criatividade**. Estes materiais podem assumir muitos papéis, funções e potenciar desta forma a **capacidade de imaginar e de criar**, proporcionando à criança **sensações de prazer e bem-estar facilitadoras de aprendizagens significativas e autênticas**. Um pau pode ser uma espada, uma vara para saltar, um obstáculo para ultrapassar; um tronco pode ser uma fortaleza, um barco, um comboio, uma casa, etc..



Imagens 25, 26 e 27
Exemplo de utilização
dos recursos naturais



Imagens 28, 29 e 30
Exemplo de oportunidades
de manipulação
e utilização de canas,
troncos e galhos

As canas, os troncos e os galhos, por exemplo, também são excelentes elementos que possibilitam realizar vários jogos e construções, estimulando criatividade e competência motora.

As árvores são excelentes elementos que possibilitam, igualmente, a realização de vários jogos e habilidades motoras fundamentais, desde trepar, esconder, abraçar, rodopiar, explorar texturas e a sua própria constituição, etc..



Imagens 31 e 32 – Exemplo de exploração do potencial das árvores



Imagem 33 – Trepas



Imagem 34 – Contemplar



Imagem 35 – Pendurar



Imagem 36 – Exemplo de uma utilização de um anfiteatro existente no Jardim de Infância

A utilização de muros, canteiros, vegetação, árvores, espaços desportivos e de lazer (incluindo os parques infantis) e construções existentes, como anfiteatros, coretos, telheiros ou palas, possibilita a realização de inúmeras atividades e ações de âmbito curricular, trazendo grandes benefícios do ponto de vista educativo para o desenvolvimento integral da criança.

Trazer o “currículo para fora da sala” tem sido demonstrado como uma estratégia fundamental na promoção das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças e do seu bem-estar.

Assunção do risco na aprendizagem

Colocar à criança desafios com situações de risco, garantindo naturalmente a sua segurança, é uma das estratégias complementares com grande potencial na educação. A promoção do risco é reconhecida como uma estratégia essencial para melhorar a relação segura entre a criança e o ambiente (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007).

O dia a dia das crianças, pela sua essência, particularmente em situações de brincar, é propício a situações de risco. A Educação Física pode facilitar a promoção de situações de risco controlado e, dessa forma, proporcionar às crianças o desenvolvimento de mecanismos de defesa e de confiança.

No contexto da Educação Física na Educação de Infância, a **promoção do risco controlado** permite melhorar a qualidade do desenvolvimento motor, estimulando a capacidade de autorregulação, autocontrolo e autossuperação.

Neste sentido, é importante que o/a educador/a inclua nas propostas de atividades de Educação Física situações pedagógicas lúdicas com um nível equilibrado de risco e desafio, salvaguardando princípios de segurança, de diferenciação e de inclusão.

São exemplo de situações em que o risco controlado está presente:

- Elevação de estruturas que permitam caminhar;
Os bancos suecos podem ser elevados, quer na horizontal, quer em plano inclinado (por exemplo, presos aos espaldares, a plintos ou colocando em cima de outras estruturas como pneus ou caixas);



Imagens 37 e 38 – Exemplo de utilização dos bancos suecos para criar estruturas mais elevadas dentro de um ginásio.



Imagem 39 – Exemplo de utilização de cadeiras



Imagem 40 – Exemplo de utilização de barras paralelas

- Utilização de superfícies instáveis, materiais deslizantes;
Estes materiais podem ter diferentes tipologias, não estruturados, podendo-se recorrer à reciclagem de materiais de uso comum (por exemplo, caixas de cartão;
- Gestão de diferentes alturas e tipos de superfícies;
- Utilizando, para o efeito, diferentes materiais e estruturas, como sejam o tipo e número de colchões, espaldares, etc.. Nos espaldares podem ser colocados alguns incentivos para que as crianças se superem e arrisquem a subir um pouco mais alto (colocação de *sininhos* e *estrelas* no topo);



Imagem 41 – Exemplo de utilização de material não estruturado



Imagem 42 – Exemplo de utilização de carrinhos



Imagem 43 – Exemplo de utilização espaldares com material diversificado.



Imagens 44 e 45 – Exemplo de exploração de árvores e material natural

- Utilização de árvores, muros, escadas, estruturas diversas inclinadas e elevadas;
- Utilização de diversos tipos de piso com várias inclinações;
A percepção plantar e o equilíbrio podem ser estimulados utilizando o ambiente natural ou criando superfícies com várias texturas;



Imagens 46, 47 e 48 – Exemplo de exploração de diversos pisos e inclinações



Imagens 49, 50 e 51 – Exemplo de utilização de recursos da natureza para estimulação da percepção plantar



Imagens 52, 53 e 54 – Exemplo de criação de várias propostas para estimulação da percepção plantar e equilíbrio.



Imagens 55 e 56 – Exemplo de permissão de brincadeiras em superfícies mais elevadas.

- Criar situações que promovam maior grau de liberdade através de atividades que envolvam autonomia e responsabilidade.

As crianças devem ser estimuladas a escolher ações novas, inabituais e desafiantes, que estimulem a sua capacidade adaptativa, de decisão, de regulação emocional e de gestão do medo e do desafio, através da realização de uma grande variedade de habilidades motoras fundamentais. Cada criança deve ter a possibilidade de transcender os seus limites e de melhorar a sua confiança no desempenho motor, assim como a sua autoimagem e autoestima.



Imagens 57 e 58 – Permitir a diversificação de explorações.

É por esta integração das dimensões cognitiva, emocional, física e social que as situações de risco são tão importantes nestas idades. Quando propostas em ambientes seguros, com adequada supervisão, usando abordagens em que a criança pode escolher níveis de complexidade variados e participar na definição das atividades motoras, integrar o risco de forma intencional é extremamente benéfico para a construção da identidade e segurança da criança.

Crianças habituadas a resolver problemas em situações de risco são crianças que normalmente apresentam maiores níveis de desenvolvimento das suas habilidades motoras e que, por isso, têm um maior repertório motor, apresentando uma menor incidência de lesões ou acidentes.

É importante que as crianças ganhem segurança na sua relação com os espaços e suas conseqüentes possibilidades de ação, desenvolvendo capacidades de autorregulação perante o risco, de forma progressiva, autónoma, voluntária e participada. Estes processos interativos entre o risco, a decisão da criança e as condições de segurança e confiança que os/as educadores/as asseguram são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, relação com o corpo, crescimento emocional e percepção de competência.

Papel ativo da criança

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (OCEPE, 2016, p. 9)

Envolver as crianças no processo de construção das aprendizagens constitui uma estratégia potenciadora do seu desenvolvimento. Também na Educação Física este aspeto é determinante para o sucesso das aprendizagens. Neste contexto, é importante criar condições para que as crianças tenham espaço, tempo e liberdade para criar, improvisar e explorar os movimentos do seu corpo, uma vez que podem ser grandes impulsionadoras de jogos, propostas e novos caminhos para as atividades que se estão a realizar.

A capacidade de o/a educador/a atribuir responsabilidades a todas as crianças na tomada de decisões, garantir a igualdade de oportunidades na participação, incentivar à participação através de *feedbacks* positivos e promover o pensamento crítico da criança e da sua criatividade, são elementos que têm um impacto determinante no envolvimento das crianças com vista a uma participação ativa e, conseqüentemente, na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

As crianças devem ter **espaço e tempo para serem escutadas**, para poderem escolher e partilhar as suas opiniões e perspetivas. Devem ser promovidos debates no seio do grupo e deve-se assegurar que as sugestões e ideias de todas as crianças (em diferentes momentos) sejam acolhidas pelos educadores e postas em prática nas várias atividades.



Imagem 59 – Criatividade na exploração do material não estruturado

O/a educador/a deve criar situações que aumentem e melhorem a **qualidade da partilha das ideias, sugestões, propostas, pensamentos, sentimentos e emoções de cada criança**. As crianças devem sentir-se apoiadas e encorajadas a sair das suas zonas de conforto. As mais introvertidas deverão ser encorajadas a apresentarem as suas ideias e propostas em grande grupo e as mais extrovertidas deverão ser apoiadas a escutar e respeitar as ideias, opiniões e sugestões de todos.



Imagem 60 – Exemplo de promoção de ambientes de partilha das crianças

A importância do brincar

O brincar² surge como uma âncora fundamental na Educação Pré-Escolar, facilitando a aprendizagem de diversos conteúdos das três áreas expressas nas OCEPE.

No domínio da Educação Física é fácil reconhecer a relação que existe com o ato de brincar. A Educação Física funciona como agente promotor do desenvolvimento motor que sustenta a capacidade e o desejo da criança brincar. Por outro lado, a Educação Física pode “beneficiar” das vivências lúdicas que a criança experimenta no seu dia a dia. Nesta perspetiva, quanto mais consistentes e adequadas forem as aprendizagens adquiridas pela criança na Educação Física, mais possibilidades de movimento e ação ela tem nos diversos contextos em que brinca, aumentando também os seus níveis de confiança.

Quanto mais **oportunidades forem promovidas para o brincar**, envolvendo diversos tipos e possibilidades de ação em ambientes diversificados, mais facilidade a criança terá em realizar determinadas ações motoras propostas pelo/a educador/a.

² “Atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração.” (OCEPE, 2016, p. 105)

Neste âmbito, torna-se necessário que a importância do brincar seja reconhecida, para que depois seja efetivamente promovida como um direito de toda e qualquer criança. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança é clara em relação a esta questão: *“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”* (UNICEF, 2019, p. 25).

Esta ideia assume maior importância num tempo marcado pelo sedentarismo e em sociedades em que as oportunidades oferecidas para as crianças brincarem se encontram perigosamente diminuídas. Para além disto, tem aumentado o número de atividades formalmente organizadas, que fazem diminuir a participação autónoma e autodeterminada por parte das crianças.

O brincar é um momento que permite que a criança viva no instante. Relativamente ao brincar, Neto (2020) afirma que *“(...) é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e fantasia. Os benefícios são muitos significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.”* (p. 39)

O tempo disponibilizado à criança para perseguir os seus próprios interesses, para usar os materiais e as formas de jogo que deseja, para participar na construção da sua própria cultura lúdica explorando o ambiente e as oportunidades de ação que este lhe oferece, deve ser um propósito pedagógico prioritário.



Imagens 61 e 62 – Brincar é partir à aventura, à fantasia e explorar oportunidades de ação.

A evidência científica tem atribuído grande relevo ao brincar para o desenvolvimento cerebral, mais concretamente para uma maturação adequada do desenvolvimento neurológico (neurogénese e neuroplasticidade). Adicionalmente, através do brincar, existem melhorias das funções executivas, da linguagem, da integração e discriminação inter e intrasensorial, do pensamento criativo, das habilidades lógico-matemáticas, da execução de atividades complexas, etc. (Neto, 2020; p. 41).

É importante, neste sentido, que **o brincar valorize a criatividade, a iniciativa e a liberdade de escolha das crianças**, não apenas dentro do contexto da relação pedagógica inerente a um determinado grupo, mas que se expanda por toda a comunidade do Jardim de Infância.

A Educação Física pode constituir-se como um espaço acolhedor e promotor do brincar. Neste espaço, as crianças podem ter possibilidade de experimentar materiais e uma diversidade de movimentos, os quais fazem parte do seu brincar fora do Jardim de Infância. Por outro lado, a Educação Física pode acolher “brincadeiras” vindas de fora da sala que servem de base para a construção de padrões motores.

Importa assim que o/a educador/a promova o brincar com esse próprio fim, através do seu estabelecimento enquanto objetivo educativo prioritário.

Neste sentido, o Jardim de Infância e o/a educador/a devem:

- Disponibilizar tempo para brincar;
- Possibilitar a exploração de espaços educativos diversificados (o espaço exterior e outros espaços que incluam possibilidades diversas: muros, canteiros, terra, água, árvores, etc.);
- Possibilitar a manipulação de diferentes materiais, objetos e outros recursos disponíveis (ex.: paus, terra, água, plantas, sementes, pinhas, pedras, etc.);
- Promover a elaboração criativa de brinquedos e outros artefactos de carácter lúdico dentro e fora da sala;
- Evitar o controlo do brincar, a interferência no brincar e a propagação do *medo* através de termos como “não”, “é perigoso”, “cuidado”, “olha que caís”, etc.;
- Permitir a cada criança a escolha deliberada dos diversos tipos e possibilidades de jogo lúdico (jogo social, de atividade física, de dramatização, etc.);
- Explorar e potenciar os espaços urbanos da comunidade, permitindo uma maior segurança no uso dos espaços exteriores e dos espaços naturais.

“O brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento.” (Neto, 2020; p. 23).

No âmbito da Educação Física, é essencial que o/a educador/a dê tempo e autonomia a cada criança, permitindo-lhe olhar o mundo com curiosidade, sem pessimismo, sem bloqueios nem barreiras.

“A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança.” (OCEPE, 2016, p. 44)

“Brincar é civilizar o corpo, porque se exercitam comportamentos instintivos e ancestrais de natureza agressiva e se estruturam dinâmicas simbólicas, capazes de permitir mais maturidade cognitiva e estabilidade emocional no desenvolvimento da criança e do adolescente.” (Neto & Lopes, 2018, p. 41)



Imagem 63 – Exemplo de crianças a brincarem, com os elementos da natureza.



Imagens 64, 65 e 66 – Exemplo de crianças a brincarem, explorando livremente.



*Imagens 67, 68, 69 e 70
Exemplo de crianças brincar,
explorando livremente.*



Ideias-chave

Na Educação Pré-Escolar é importante considerar o espaço exterior como privilegiado para o desenvolvimento das atividades educativas. Esse espaço (Jardim de Infância e da comunidade) deve favorecer o contacto com a natureza e com elementos naturais, incluindo-os como ferramentas educativas.

Para o desenvolvimento da criança, é extremamente importante incluir, nas atividades educativas, situações de risco em que a criança lide com a imprevisibilidade, o desconhecido e o inabitual, estimulando a sua capacidade adaptativa e regulação emocional.

No decorrer das atividades educativas, deve-se promover a participação ativa da criança (sua iniciativa, sugestão, opinião, partilha de sentimentos, emoções, etc.).

No desenvolvimento de toda a ação educativa, a promoção do brincar é considerada imprescindível.

A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A aprendizagem das habilidades motoras fundamentais no contexto da Educação Física na Educação Pré-Escolar deve assegurar o desenvolvimento dos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância expressos nas OCEPE (2016). A mútua influência dos eixos que norteiam o domínio da Educação Física na Educação Pré-Escolar deve ser tida em conta, assim como os benefícios da articulação das aprendizagens a promover, de diferentes áreas e domínios.

As relações que se estabelecem entre a ação do/a educador/a e a ação da criança são determinadas pela intencionalidade educativa e pelo ambiente educativo criados. A organização e estruturação das atividades pedagógicas e a sua relação com o espaço, a organização das crianças para uma aprendizagem consistente e o clima que se cria são elementos estruturantes no desenvolvimento e aprendizagem.

O processo de aquisição das habilidades motoras **não pode e não deve estar associado a uma questão “de um maior ou menor jeito” natural** para as aprendizagens motoras.

Organização e gestão das situações de aprendizagem

Como anteriormente referido, o ambiente educativo e as atividades de aprendizagem são fatores condicionantes da qualidade do desenvolvimento motor e, no contexto da Educação Física na Educação Pré-Escolar, devem ser alvo de especial atenção para a efetiva aprendizagem de cada criança.

A intencionalidade pedagógica e a qualidade das propostas trazidas para a organização e gestão das atividades determinam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.



Imagem 71 – Intencionalidade da interação do adulto com a criança.



Imagens 72, 73 e 74 – Criar desafios estimulantes e motivantes para as crianças.

É essencial, por parte do/a educador/a, a preparação e planeamento de atividades dedicadas à Educação Física que cumpram princípios de **adequação, exequibilidade e desafio**, garantindo aprendizagens que constituirão os alicerces de um saudável património motor.

Na organização das atividades de Educação Física devem ser considerados os aspetos relacionados com (i) a **estrutura das propostas**, definindo as características das mesmas e uma sequência organizativa que permita a maximização do tempo potencial de aprendizagem; (ii) a **organização das crianças**, garantindo tempo de prática e uma aprendizagem cooperada; (iii) a **organização do espaço e dos materiais disponíveis**, garantindo a segurança das crianças e proporcionando um espaço promotor de aprendizagem.

É da conjugação integrada destas três dimensões organizativas que podemos proporcionar um ambiente diversificado e desafiante favorecendo o cumprimento dos objetivos desta área.



Imagem 75 – Participação em propostas de exploração das suas capacidades.

Organização de atividades na Educação Física

Embora já tenhamos referido a importância de uma correta definição das situações a propor às crianças, importa sintetizar e objetivar aquelas que podem ser algumas linhas orientadoras para a promoção de um ambiente de aprendizagem no âmbito da Educação Física.

As atividades de Educação Física devem ser organizadas de forma a permitir um *continuum* de aprendizagem em relação à progressão dos níveis de complexidade das atividades propostas.

Da mesma forma, as atividades devem garantir um dinamismo adaptado às potencialidades de cada criança, com uma estrutura que, não sendo repetitiva, garanta as possibilidades de as crianças perceberem as rotinas de organização. Este processo é muito importante, dado que condiciona, em grande medida, a qualidade das propostas.

É importante a criação de um ambiente pedagógico que seja:

- **Inclusivo:** adequado às possibilidades e dificuldades de todas as crianças, permitindo o seu desenvolvimento independentemente das suas características (físicas, psicológicas e cognitivas);
- **Agradável:** que proporcione à criança um tempo e um espaço em que se sinta bem, acolhida, com desafios que permitam aprender e aperfeiçoar habilidades;
- **Significativo:** em que aquilo que as crianças têm a possibilidade de desfrutar tem impacto na construção da sua personalidade e do seu repertório motor;
- **Variado:** com diferentes situações, abrangendo diferentes áreas do desenvolvimento motor;
- **Com tempo de prática com qualidade e quantidade:** que permita o desenvolvimento efetivo de aprendizagens.

Interligadas com estas características, as propostas de atividades de Educação Física devem:

- Promover o respeito mútuo;
- Promover a autonomia;
- Garantir segurança;
- Promover a cooperação e interajuda;
- Desenvolver a responsabilidade individual e coletiva;
- Permitir a criatividade.

Em termos genéricos e a título de exemplo, tendo sempre como pano de fundo pedagógico o envolvimento da criança e a criação de um clima positivo em relação com a realidade educativa em que a criança está imersa, podemos considerar que as propostas de atividades terão os seguintes momentos estruturantes:

Acolhimento e chegada ao local onde se realiza a proposta

- Escolher (no início do ano letivo e preferencialmente com as crianças), o local onde estas se sentam no início das propostas de atividades. Este local de acolhimento inicial serve para se escutarem as propostas do/a educador/a, para as crianças poderem ser ouvidas e as suas sugestões integradas no plano (por exemplo, sentarem-se num banco sueco, num tapete largo, no chão num local específico, etc.).
- A criação deste tipo de rotinas facilita a organização das crianças, promovendo uma melhor gestão do tempo e criando, simultaneamente, condições para se estabelecerem vínculos e elos de comunicação entre o/a educador/a e cada criança. Complementarmente, assegurar que, em todas as propostas de atividades, as crianças sabem e respeitam o local de acolhimento, de forma rápida e fluida, pois facilita o entendimento e compreensão das atividades, bem como a participação ativa das crianças neste processo de planeamento/organização.

Apresentação/Elaboração do plano das propostas de atividades

- No local de acolhimento o/a educador/a deverá partilhar as suas ideias de propostas e promover a participação das crianças na idealização de atividades para serem realizadas. As crianças mais tímidas e introvertidas devem ser estimuladas a proporem atividades. Por exemplo, o/a educador/a diz às crianças:
 - “Para começarmos podíamos dançar um pouco. Que música gostavam de dançar? Hoje vamos ouvir a proposta do Miguel e da Sara”.
 - “Hoje vamos realizar vários tipos de jogos de perseguição. André, qual o jogo que gostarias de escolher?”.

Mobilização e ativação para a prática

- O/a educador/a deve organizar as atividades de mobilização e ativação em ligação com os principais objetivos definidos para as propostas. Por exemplo, se o foco vão ser os deslocamentos e equilíbrios, devem selecionar-se situações variadas que mobilizem habilidades relacionadas com essa área.
- Nas situações de exploração de movimentos e mobilização geral, podem adotar-se formas rítmicas e expressivas, preferencialmente com posições de equilíbrio e que estimulem a consciência do esquema corporal.

- As propostas devem permitir um fácil desempenho e o sucesso de cada criança, procurando motivar, promover a confiança e envolver cada criança no ambiente, nas atividades e no grupo.

Desenvolvimento das aprendizagens em torno das prioridades educativas

- Deve ser assegurado o cuidado relativo aos aspetos relacionados com a compreensão da proposta. Por exemplo:
 - *“Tiago, percebeste o que é para fazer? Faz, por favor, para os amigos verem. (O Tiago demonstra). Perceberam todos? Alguém tem alguma dúvida?”.*
- No decorrer das atividades, o/a educador/a deve promover momentos de partilha do grupo para reforçar, elogiar e incentivar a que as crianças pensem em alternativas de realização dessa proposta ou atividade. Por exemplo:
 - *“Vamos escutar a Rita. Rita, como achas que este exercício pode ser feito de forma diferente?”* A Rita faz, os amigos assistem e depois imitam, podendo dar opinião e outras sugestões;
- No decorrer das atividades, deve-se parar e destacar formas originais e atípicas de uma criança (ou mais) realizar essa proposta. Por exemplo:
 - *“Beatriz, estás a fazer este exercício muito bem, de uma forma engraçada e bem original! Podes, por favor, explicar aos amigos e repetir para todos verem e poderem também fazer como tu fazes?”.*

Terminar as propostas de atividades

- Com momentos que promovam o relaxamento, o foco, a consciencialização e a autorregulação.
- Podem ser propostos momentos que estimulem sensações de calma e segurança, diminuição da atividade motora das crianças e dos picos de energia geral, envolvendo técnicas de respiração e de relaxamento global.
- Deve ser realizado um balanço das atividades, ouvindo novamente a opinião das crianças relativamente ao que correu bem e menos bem e as ideias e sugestões para melhorar futuramente. A ocorrência de “picos de emoção” (por exemplo, frustrações, medos, repulsas ou episódios de raiva ou de grande excitação) no decorrer das atividades também devem ser alvo de reflexão e conversa, devendo o/a educador/a ajudar as crianças a entenderem esses “picos” e garantir que cada um sai das respetivas atividades a conhecer-se melhor e a sentir-se bem.

- Deve aproveitar-se para abordar sugestões de aprendizagens de outras áreas fora do contexto específico da Educação Física. Por exemplo:
 - “Agora, podemos fazer um desenho da nossa atividade. Pode ser sobre aquilo de que mais gostaram? Ou onde tiveram alguns receios?”
 - “Quem quiser, pode brincar a este jogo que estivemos a jogar no espaço exterior!”
 - “Com todo este material da natureza que recolhemos nas nossas corridas (paus, pedras, folhas), o que podemos fazer com ele? Uma construção? Um jogo de contagens? Desenhar letras dos nossos nomes?”
 - “Da próxima vez vamos fazer jogos. Podíamos construir ou desenhar alguns bonecos para esses jogos. Que ideias têm? Usamos material reutilizável que vocês trouxeram de casa?”
 - “Temos muitas caixas de cartão. Quantas são? Quais são as mais pequenas? Quais são as maiores? O que acham que podíamos fazer com elas para inventar mais jogos para as atividades de Educação Física?”

O estabelecimento de rotinas de organização (local de acolhimento, orientações para acesso ao material, sinais de reunião e silêncio, por exemplo) tem implicações muito positivas na gestão da duração das atividades, diminuindo tempos de: reunião das crianças, organização das propostas, espera, deslocamento nos espaços e transição entre atividades. Neste sentido, o/a educador/a deve estabelecer, negociando com as crianças, rotinas diversas inerentes aos locais e formas de reunião, assim como organização, disponibilização, gestão, uso e arrumo dos materiais. Quanto mais as crianças participarem neste processo, mais significativas as rotinas serão para cada um, tendo consequências positivas no seu envolvimento, cumprimento e nas noções de responsabilidade e autonomia de todos.



Imagens 76 e 77 – Locais de acolhimento e outras rotinas

Ao ar livre, estas rotinas são ainda mais determinantes para assegurar a organização, comunicação, vínculo e segurança das crianças. Neste caso, o espaço destinado à(s) atividade(s) deve ser, preferencialmente, preparado pelo/a educador/a (e crianças) e limitado (por exemplo com linhas no chão, fitas, troncos, pedras, canas, usando árvores, canteiros, etc.). O local de acolhimento deve garantir a proteção das crianças do sol (o sol deve estar nas costas das crianças, possibilitando melhor visão), do vento (garantir que elas consigam escutar o que se transmite) e da chuva.

Organização das crianças em grupos

A organização de grupos nas propostas de atividades de Educação Física é um fator determinante para a qualidade pedagógica do trabalho a realizar.

A sua definição deve ser associada à intenção pedagógica para as várias atividades, conjugada com o conhecimento que o/a educador/a tem das características físicas, emocionais, afetivas e sociais de cada criança, envolvendo as crianças sempre que for possível e pertinente. Neste envolvimento, é essencial ter o cuidado de evitar a exposição das crianças na composição de equipas ou grupos alargados, preservando as crianças que sistematicamente não são escolhidas.

O/a educador/a deve assegurar, com **critério pedagógico**, a organização dos grupos, promovendo a inclusão, entreajuda, respeito, autonomia, liderança, e elevando a autoestima e as relações sociais entre as crianças. **As crianças não devem ser expostas, em momento algum, a situações de humilhação, fraqueza, vergonha, exclusão ou frustração perante o grupo.**

Em termos gerais, e de acordo com os objetivos e situações de aprendizagem que o/a educador/a pretende estruturar, as crianças podem ser organizadas das seguintes formas:

- **Individualmente** – por exemplo, quando o/a educador/a pretende que todas as crianças realizem a mesma proposta ao mesmo tempo;
- **Pares, trios, pequenos grupos** – por exemplo, quando se pretende que as crianças desenvolvam atividades diferentes ou uma mesma proposta em tempos diferentes.

É importante que o/a educador/a **utilize diferentes formatos de organização das crianças no espaço** de forma a garantir a inclusão das crianças em função dos objetivos definidos para cada atividade proposta.



Imagem 78 – Organização da proposta em grande roda



Imagens 79 e 80 – Proposta para todas as crianças saltarem do muro.

É também importante dar uma atenção particular à existência de crianças com padrões de medo, inseguranças, baixos níveis de competência motora e com dificuldades em encontrar soluções criativas para resolverem os desafios que lhes são propostos. Estas crianças têm muitas vezes tendência a afastar-se de brincadeiras e atividades que envolvam o movimento e a exploração do ambiente, necessitando de um acompanhamento especial por parte do/a educador/a, uma vez que este afastamento pode conduzir a comportamentos sedentários ou, por oposição, comportamentos imaturos e inapropriados fora das propostas, pondo em causa a sua segurança e a segurança de outras crianças. O enquadramento destas crianças em grupos com crianças que tenham diferentes níveis de desempenho motor e emocional, associado a um reforço dos comportamentos desejáveis deve ser uma preocupação do/a educador/a.

A constituição de grupos de trabalho deve ter diferentes variáveis em consideração, criando condições para que as crianças aprendam e superem as dificuldades que possam manifestar.

Organização do espaço e materiais

“O desenvolvimento da Educação Física pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (espaço exterior, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásios). Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/à educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à Educação Física, naturais e reutilizáveis) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.” (OCEPE, 2016, p. 44)

As situações de aprendizagem a propor beneficiam do espaço e do material disponível. No entanto, é importante perceber que as possibilidades de utilização do espaço são ilimitadas, não devendo condicionar as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. A consciência do que se quer que as crianças aprendam e dos objetivos que se perseguem deve sustentar a decisão sobre as situações de aprendizagem e moldar a forma como se utiliza o espaço e os materiais (existentes ou criados). A organização do espaço e manipulação de materiais deve ser determinada pelos objetivos das diversas atividades e suas características.

Simultaneamente, a organização do espaço, a distribuição do espaço e o tipo de materiais a utilizar devem garantir como prioridade a segurança das crianças. Os limites dos espaços devem ser estabelecidos como regra, de modo a promover um equilíbrio entre as necessidades de autonomia, liberdade e a garantia da segurança das crianças. Assegurar que existe espaço para as crianças se movimentarem, afastadas de paredes ou obstáculos fixos, não utilizar materiais



Imagens 81 e 82 – Formas de organização de materiais.

deteriorados, não “encher” demasiado o espaço com materiais, são exemplo de preocupações que devem orientar a organização das propostas de atividades de Educação Física.

Como já foi referido, em espaços abertos podem ser usadas estruturas e elementos naturais que facilitam as aprendizagens das crianças e são favoráveis ao seu desenvolvimento.

Garantir segurança não é evitar todo e qualquer risco, mas garantir que as consequências para um insucesso ou descuido não têm implicações graves. Espaços amplos, desafogados, com uma relação equilibrada com o material utilizado são desejáveis para esta preocupação.



Imagens 83 e 84 – Permitir situações de risco e combinar previamente algumas rotinas ou regras de segurança.



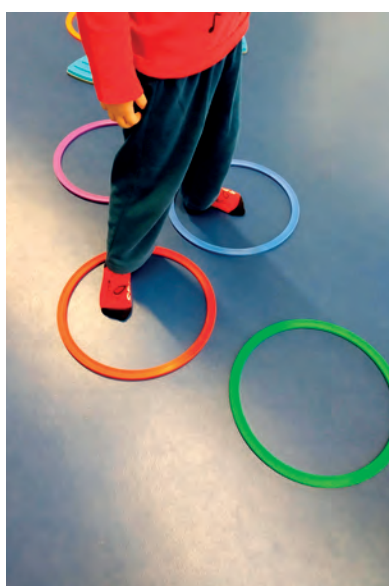
Imagens 85 e 86 – Utilização do espaço da sala de atividades para dinamização de propostas de Educação Física.

A distribuição das crianças pelo espaço depende da intenção pedagógica do/a educador/a. Nesta decisão devem ser consideradas as características da atividade proposta e as características das crianças (relacionais e de autonomia). Podem ser considerados os seguintes formatos:

- **Distribuídos pelo espaço** – por exemplo, quando o/a educador/a quer que todas as crianças façam uma proposta ao mesmo tempo;
- **Vagas** – por exemplo, quando o/a educador/a pretende que todas crianças realizem a mesma proposta em tempos diferentes, de forma a visualizar a execução de todas as crianças;
- **Percurso** – por exemplo, quando se pretende que as crianças realizem a mesma proposta, em sequência e em tempos diferentes;
- **Circuito** – por exemplo, quando se pretende que as crianças repitam durante algum tempo as propostas, permitindo que todas realizem a mesma atividade em momentos diferentes.

A intervenção do/a educador/a sobre o espaço e os materiais tem um impacto direto nas características das atividades a propor. Isto significa que, dentro de uma mesma proposta, pequenas alterações da posição dos materiais ou disposição no espaço, podem criar diferentes situações de aprendizagem, promovendo variações no tipo de estímulo e na distribuição das crianças.

A disposição do material é, por si só, enunciativa de uma possibilidade de abordagem motora pela criança.



Imagens 87 e 88 – Utilização de arcos no chão que poderão induzir ou condicionar alguns movimentos.

Imagem 89 – Utilização de marcas no chão (com várias direções) que induzem alguns tipos de saltos.

A título ilustrativo, apresentamos dois exemplos de como a alteração da disposição do material pode dispensar a intervenção oral do/a educador/a.

- Se as crianças estiverem a correr à volta de um espaço e o/a educador/a colocar arcos no chão ou pequenas barreiras ou pinos, é provável que a maioria das crianças comece, naturalmente, a saltar pelos arcos e barreiras (ou passar por baixo destas) e a contornar os pinos;
- Se formos colocando e distribuindo pequenas fitas no chão estabelecendo um percurso, as crianças seguem essa indicação, possibilitando uma ocupação do espaço com determinadas características.
-

Estratégias de intervenção

A apresentação de estratégias de intervenção no âmbito da Educação Física é um assunto amplo, cuja necessidade de análise extravasa este contexto. É importante que o/a educador/a entenda estas indicações no quadro do seu repertório pedagógico de trabalho com as crianças, enquadrando estas sugestões para a Educação Física no âmbito do seu conhecimento pedagógico.

As atividades de Educação Física deverão desafiar as crianças a desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento, através de um percurso de descoberta das suas capacidades. Muito mais do que imitar o/a educador/a, as crianças, ao movimentarem-se livremente, desenvolvem a capacidade de descobrir o que são capazes de realizar, ou seja, adquirem uma perceção de competência efetiva, indispensável para as aprendizagens mais complexas que surgirão mais tarde e para o sentido de segurança e autoestima.

A escolha dos materiais, a organização do espaço e até o ambiente educativo criado são aspetos que devem permitir às crianças assumir, de forma natural, **comportamentos de respeito pelas regras básicas de convivência e de manipulação dos materiais disponibilizados.**

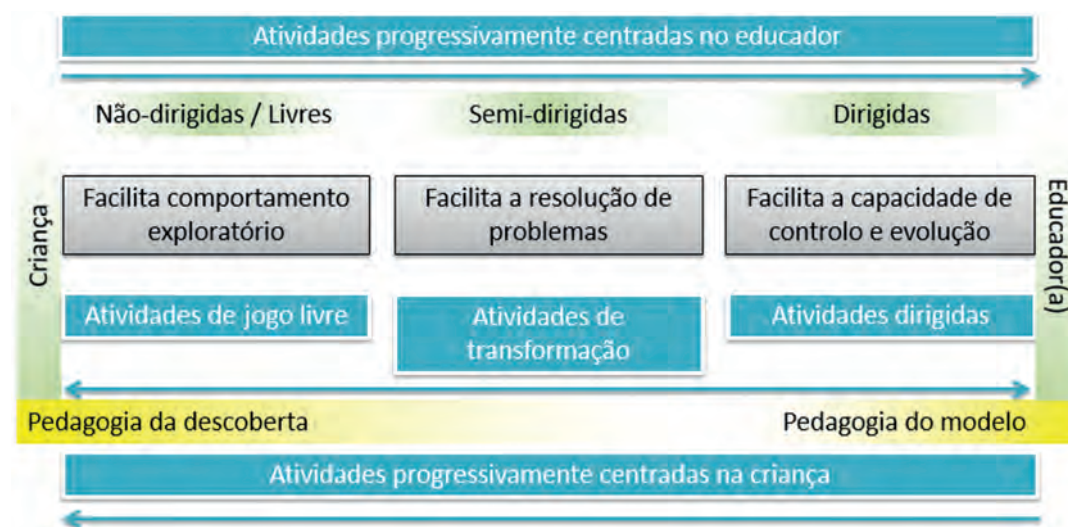


Imagem 90 – Descoberta das suas capacidades individuais.

As estratégias de intervenção a adotar devem-se centrar em ações pedagógicas de articulação curricular que incluam a relação recíproca entre a Educação Física e as/os restantes áreas/domínios. Aproveitar as histórias contadas, promover a dramatização, imitação, comunicação entre o grupo, desenvolver o jogo físico a partir de jogos de tabuleiro, pinturas e construções, manipular objetos diversos, trazer as experiências do dia a dia e da sala para o contexto da Educação Física são decisões pedagógicas determinantes para ampliar o impacto do trabalho realizado.

Seguindo este princípio geral, destacam-se três estratégias de intervenção que, pelas suas características, abrangem um conjunto variado de intervenções entre a autonomia da criança e a orientação do/a educador/a.

Quadro 1 – Modelo de situação pedagógica (adaptado de Carlos Neto)



Situações dirigidas

Neste caso é o/a educador/a quem define as regras, assim como o objetivo e o modo de execução de uma dada atividade pedagógica. Estas situações são recomendadas no início do ano letivo; em períodos de introdução de novas atividades de aprendizagem e de novas rotinas; em transições de hábitos e rotinas educativas das crianças (por exemplo, regresso de férias e interrupções letivas, alterações pontuais no funcionamento do Jardim de Infância, etc.); em momentos de maior agitação das crianças e sempre que o/a educador/a achar necessário, de modo a garantir as aprendizagens e o bem-estar das crianças.

- **Vantagens:** maior controlo de cada criança e do grupo, mais segurança, melhores condições para a observação e uniformização da atividade motora das crianças;
- **Desvantagens:** menores níveis de autonomia, responsabilização e participação das crianças; menores níveis de criatividade e resolução de problemas da criança; menores possibilidades de diferenciação.

Situações semidirigidas

Nesta situação o/a educador/a pode definir a atividade geral em termos de objetivos, mas permite que as crianças escolham como a querem realizar. Por exemplo: o/a educador/a dá indicações às crianças para lançarem a bola à parede, sendo que são elas que escolhem a distância da parede e como querem lançar a bola (uma mão, duas mãos, etc.). Neste tipo de situações, o/a educador/a também pode disponibilizar diferentes materiais, não definindo uma forma de utilização, permitindo que as crianças escolham a forma de os explorar.

Estabelecendo, por exemplo, um percurso, o/a educador/a incentiva as crianças a decidirem, por elas, como querem passar esse percurso, manipulando e observando diferentes níveis de criatividade e as dificuldades apresentadas. As regras de segurança devem estar definidas dentro das possibilidades de realização das atividades e de utilização dos materiais. Esta estratégia implica, por isso, uma apropriação consistente de algumas das rotinas de organização e familiarização, com atividades de aprendizagem e regras de utilização do material. O/a educador/a deve adotar este tipo de estratégias, para garantir carácter lúdico, diferenciação pedagógica e a participação de cada criança, assim como para promover a criatividade e a resolução de problemas por parte destas.

- **Vantagens:** maiores níveis de autonomia, prazer e criatividade das crianças; melhores condições para a diferenciação pedagógica e observação das competências motoras das crianças;
- **Desvantagens:** menores níveis de controlo, ordem e uniformização.

Situações livres

As situações livres apelam a uma grande participação da criança. Neste caso, o/a educador/a disponibiliza materiais diversificados e estruturas existentes no ambiente envolvente e permite que a criança explore livremente esses mesmos materiais e contextos. Esta estratégia é recomendada para aumentar os níveis de prazer, motivação e valor lúdico das atividades, sendo para tal necessário que as crianças tenham uma noção consistente das regras de utilização dos materiais e estruturas do ambiente envolvente, rotinas de organização, e do sentido de responsabilidade individual. Nesse âmbito, será importante que o/a educador/a desenvolva antecipadamente essas condições, através da utilização de outras estratégias.

- **Vantagens:** níveis de prazer e criatividade das crianças; melhores condições para a observação dos gostos, talentos e habilidades das crianças assim como dos/das movimentos/atividades que elas evitam realizar. Melhores condições para aprendizagens significativas e autênticas, respeitando as capacidades e os ritmos de cada criança;
- **Desvantagens:** menores níveis de controlo, ordem e organização.

Tal como referido anteriormente, este é um exemplo de sistematização das possibilidades de gestão das situações de aprendizagem entre muitos outros. Por exemplo, numa perspetiva próxima das situações não-dirigidas, Catherine L'Ecuyer (2016) apresenta-nos propostas em que as crianças explorem livremente um determinado espaço com alguns objetos/materiais à sua disposição (de preferência materiais não estruturados). *“Uma das formas de promover o processo de descoberta proporcionado por esta estratégia educativa sem condicionar o processo criativo das crianças é propor atividades de “caos” controlado da brincadeira livre.”* (L'Ecuyer, 2016, p. 62). Embora a autora utilize o termo “caos”, estas propostas têm intencionalidade pedagógica e devem ser planeadas cuidadosamente.

Nestas propostas, o/a educador/a não lidera as atividades, nem deve intervir no sentido da resolução dos problemas encontrados pelas crianças. Pelo contrário, deve assumir uma postura de facilitador e de supervisor, mantendo uma observação atenta, e de desafiador, questionando as crianças, retirando-as das suas zonas de conforto, “desarrumando” novamente as suas brincadeiras e explorando também alguns materiais.



Imagem 91 – Situação de “Caos controlado da brincadeira livre”.

Enquanto observa, o/a educador/a percebe as dinâmicas que ocorrem entre as crianças (quem lidera, quem se isola, quem procura ajuda, quem coopera, etc.) e como acontecem os processos de descoberta e de exploração, assim como encontra novas potencialidades para os/as materiais/estruturas e eventuais possíveis atividades.

Por permitirem a observação e diagnóstico de diferentes comportamentos, é essencial que neste tipo de propostas se registem os episódios mais relevantes (materiais escolhidos pelas crianças, construções, iniciativas, dilemas, resoluções, oscilações emocionais, desentendimentos entre as crianças, momentos de ajuda, etc.), assim como o registo de novas ideias que surgiram e que poderão enriquecer futuras propostas de atividades.

Observação das aprendizagens

O contexto da Educação Física na Educação de Infância rege-se pelos mesmos princípios de intencionalidade educativa que os restantes domínios de intervenção. A observação (complementada com registos e documentação) e a capacidade de ajuizar sobre um desempenho/comportamento da criança e a capacidade de, com base nesses registos, assumirem-se decisões de intervenção constituem pilares da intervenção do/a educador/a e da organização do ambiente educativo em que a criança está envolvida.

A imprescindibilidade da **intencionalidade educativa**, no decorrer do processo de aprendizagem, alimenta-se das informações sistemáticas e objetivas que devem ser recolhidas ao longo das atividades, atribuindo sentido e fundamento às ações realizadas.

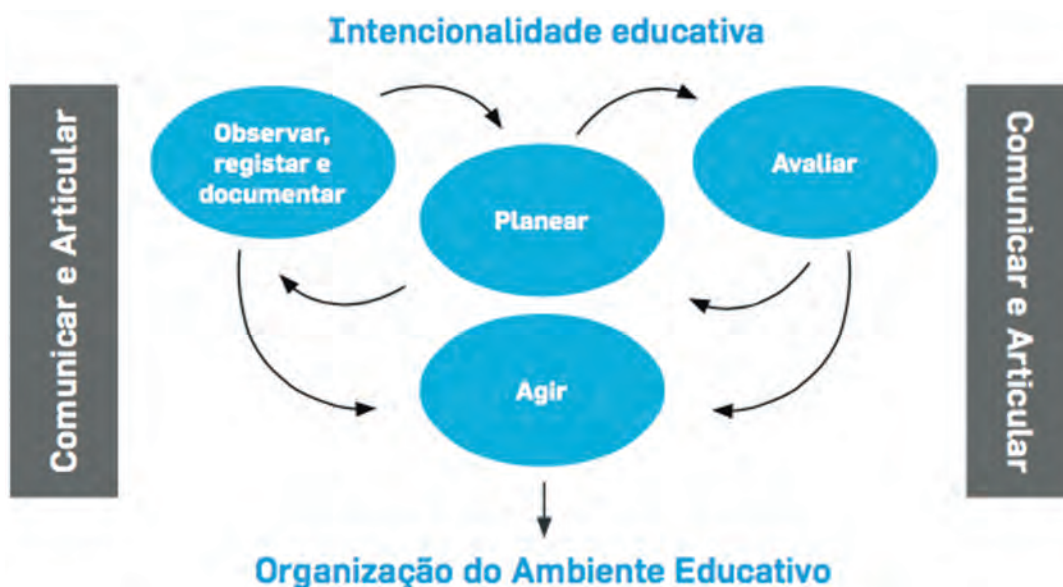


Figura 5 – Organização do ambiente educativo (OCEPE, 2016, p. 7)

“Observar, registar, documentar, planejar e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (OCEPE, 2016, p. 13)

Em Educação Física, a observação sistemática constitui-se como elemento essencial do processo avaliativo, devendo socorrer-se do registo de episódios significativos que permitam ajuizar sobre as necessidades de desenvolvimento e as conquistas registadas.

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” (OCEPE, 2016, p. 13).

A inerente subjetividade que existe num processo de observação pode e deve ser controlada. Para isso, importa criar instrumentos e estratégias de observação que possibilitem a recolha de informações objetivas, baseadas em critérios, as quais constituem o alimento sistemático das decisões avaliativas e, consequentemente, pedagógicas.

A distinção entre uma observação ocasional e uma observação com intencionalidade avaliativa reside na definição prévia de objetivos e critérios que permitirão ao/à educador/a ajuizar sobre as aprendizagens e evolução da criança e recrutar informações para o seu planeamento.

O registo do que é observado pode ser realizado durante a atividade ou logo após o seu término, de modo a manter a validade e objetividade da informação recolhida. As OCEPE (2016) referem que:

“(...) a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.” (p. 11)

A avaliação deve basear-se em instrumentos que permitam uma recolha de informação válida e fiável. Quer isto dizer que a informação deve ser centrada no que realmente se quer observar e avaliar, ou seja, em critérios previamente definidos e contemplando um conjunto de situações que possibilitem verificar, com objetividade, a realização desses critérios por parte da criança. Essas situações devem ser autênticas, familiares às rotinas da criança, significativas e com o valor lúdico-pedagógico necessário. Complementarmente é importante garantir uma consistência na informação recolhida e não casual ou sujeita a diferentes apreciações num dado momento, ou em momentos consecutivos.

Ideias-chave

O sucesso da abordagem educativa no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança é determinado pela intencionalidade e pelo ambiente criados. A organização e estruturação das atividades e a sua relação com o espaço, a organização das crianças e o clima que se cria são elementos estruturantes no desenvolvimento e aprendizagem.

A organização e estruturação das atividades deve assegurar a promoção de um ambiente diversificado e desafiante, agradável, significativo e suficientemente lúdico, com um bom clima, favorecendo as aprendizagens adequadas às possibilidades e capacidades das crianças, fomentando o desenvolvimento integral de cada uma. Deve-se considerar a integração dos seguintes aspetos: (i) a estrutura das atividades; (ii) a organização das crianças; (iii) a organização do espaço e dos materiais disponíveis.

As estratégias de intervenção devem promover que cada criança seja desafiada a desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, através da descoberta das suas capacidades. Adicionalmente devem centrar-se em ações pedagógicas de integração curricular que incluam a relação recíproca entre a Educação Física e as/os restantes áreas/domínios.

São destacadas três estratégias de intervenção que abrangem um conjunto variado de intervenções entre a autonomia da criança e as propostas do/a educador/a. O/a educador/a pode promover atividades diversas em situações dirigidas, semidirigidas e livres, tendo cada uma destas opções pedagógicas intencionalidades e propósitos educativos específicos.

A intencionalidade educativa é imprescindível no decorrer do processo de aprendizagem, sendo necessário, para tal, que se alimente de diversas informações sistemáticas e objetivas. O/a educador/a deve recolher o máximo de informação, garantindo a validade e objetividade da mesma, evitando juízos subjetivos e redutores do potencial da criança.

As informações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança devem ser recolhidas usando a avaliação formativa e a observação sistemática.

As OCEPE devem servir de referência para as dinâmicas de observação, avaliação e planeamento, garantindo a integração das áreas de conteúdo e a resposta diferenciada a cada criança.

ENQUADRAMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS

Como tem sido enfatizado, as aquisições motoras fundamentais constituem-se como a base de todo o trabalho de estruturação do movimento da criança. Tal como já foi anteriormente referido, o processo de aprendizagem na Educação Física na Educação Pré-Escolar deverá organizar-se em torno dos três eixos, tendo todos estes uma inter-relação entre si:

- 1 – Ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento – **Desloca-mentos e Equilíbrios;**
- 2 – Ação da criança sobre os objetos – **Perícias e manipulações;**
- 3 – Desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros – **Jogos.**

Síntese
Domínio da Educação Física
Aprendizagens a Promover • Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. • Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar rastejar e rolar. • Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.

Figura 6 – Indicações das OCEPE no âmbito da Educação Física (OCEPE, 2016, p. 47)

É da conjugação das habilidades que compõem cada um destes três eixos que se constroem os desafios que garantem à criança o progressivo conhecimento do seu corpo e da sua competência motora. Privilegiando-se uma abordagem interligada destes eixos, o entendimento do que cada um possibilita é determinante para a ação pedagógica do/a educador/a.

O/a educador/a deve promover na criança uma **progressiva tomada de consciência da coordenação dos segmentos corporais em diversos tipos de movimento**, procurando uma fluidez natural nas ações motoras, um alinhamento postural e uma interiorização do esquema corporal da criança.

Embora este capítulo se refira ao enquadramento de habilidades específicas da Educação Física, não podemos deixar de referir a importância fundamental da articulação deste domínio com os outros domínios e áreas de conteúdo. Privilegiando-se na Educação Pré-Escolar uma abordagem global, todas as propostas aqui apresentadas têm como pano de fundo esta lógica de articulação. É esta articulação, que deve enfatizar ideias unificadoras e promover conexões diversas, que permite à criança desenvolver aprendizagens significativas, com uma perspetiva global e não segmentada relativamente ao que explora e experiencia.

“O domínio da Educação Física relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza. Articula-se assim com o Conhecimento do Mundo e também com outros domínios da Área de Expressão e Comunicação, estando relacionada com a Educação Artística, nomeadamente com a Dança e a Música, pois favorece a vivência de situações expressivas e de movimento criativo utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical. Tem ainda ligação com a Linguagem Oral (identificação e designação das diferentes partes do corpo) e com a Matemática (representação e orientação no espaço).” (OCEPE, 2016, p. 44).

Neste entendimento, e não esgotando as possibilidades de articulação que dependem da leitura que cada educador/a fizer da sua relação pedagógica com cada criança, com as propostas da Educação Física e com o contexto em que desenvolve a sua ação, deixamos exemplos de competências das diferentes áreas de conteúdo que podem ser potenciadas na relação com a Educação Física.

- Na área da Formação Pessoal e Social:
 - Desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que possibilitam continuar a aprender com sucesso e tornar-se autónoma, consciente, ativa e solidária;

- Desenvolvimento de competências emocionais e socioafetivas através da cooperação, trabalho em grupo, partilha, diálogo, negociação, gestão de emoções, liderança, autonomia e responsabilização.
- Na área da Expressão e Comunicação:
 - Desenvolvimento de competências de interação com os outros, atribuição de sentido e representação do mundo que a rodeia;
 - Desenvolvimento de competências associadas ao domínio da Educação Artística (manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo através das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança);
 - Desenvolvimento de competências associadas ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (facilitando a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança);
 - Desenvolvimento de competências associadas ao domínio da Matemática (através desta linguagem, da construção de conceitos matemáticos e das relações entre eles).
- Na área do Conhecimento do Mundo:
 - A criança desenvolve competências de sensibilização às diversas ciências, de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que lhe permite uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.

Deslocamentos e Equilíbrios

Neste eixo em que exploramos a ação da criança sobre si própria e o seu corpo, (OCEPE, 2016, p. 45) devem ser criadas oportunidades para que cada uma explore os seus movimentos locomotores e posturais.

Os movimentos locomotores referem-se a movimentos que envolvem mudanças na localização do corpo relativamente a um ponto fixo no espaço (Gallahue *et al.* 2021, p. 56). Estes deslocamentos podem ser realizados em superfícies horizontais (ex.: andar, saltar, correr, rastejar, etc.) ou em superfícies verticais (ex.: trepar).

Os movimentos posturais (ou estabilizadores) referem-se a movimentos que tenham como objetivo manter o equilíbrio em relação à força da gravidade (ex.: girar, virar-se, rolamentos, rotações, posições invertidas e de equilíbrio) (Gallahue *et al.* 2021, p. 56).

Nas tabelas seguintes estão incluídos os diversos movimentos locomotores e posturais (equilíbrios) que poderão ser explorados em idade pré-escolar. Para cada movimento, apresentamos as suas variantes, assim como possíveis alterações do contexto para criar maior diversidade nessa exploração.

Quadro 2 – Deslocamentos

Movimentos	Variantes na habilidade	Variantes de contexto
Andar / Correr	- Passos curtos / longos - Mudança de direção e sentido – passos para a frente / trás / lados / cruzados - Mudança de velocidade – passos lentos e rápidos - Marcha com calcanhares / "bicos de pés" / bordo interno / bordo externo do pé - Subir e descer degraus - Deslizar	- Variar ritmo: música, pandeireta, palmas, etc. - Transposição de materiais / obstáculos: pneus, caixas, troncos, pedras, muros, etc. - Usar diferentes tipos de piso – irregulares e instáveis, de diferentes texturas: terra, areia, relva, borracha, alcatrão, colchões, bancos suecos, etc. - Mudar os declives: colchões empilhados, esponjas, bancos suecos, espaldares, muros, troncos, etc. - Variar altura para saltar ou alcançar objetos - Criar obstáculos com marcas no chão: arcos, fita adesiva, cordas, paus, pedras, troncos - Usar histórias ou outras simbologias: imitar animais, jogos sonoros, etc. - Utilizar materiais diversificados de várias texturas, dimensões, cores, feitos
Saltar	- Mudança de direção e sentido – para cima, para a frente, para trás, para os lados - Variação de apoios – com um / dois apoios, juntos, afastados, em quadrupedia ("coelho", "rã", etc.) - Rotações / piruetas - Com obstáculos – sobre / para cima / de cima - Galopes – frente, trás, lateral	
Quadrupedias	- Mudança de direção e sentido – para cima, para a frente, para trás, para os lados - Gatinhar / reptar - Com variação de apoios	
Rastejar	- Rastejar para a frente / trás / lados - Dorsal / ventral - Deslizar	
Trepar	- Trepar para uma superfície - Descer de uma superfície sem salto	
Rodopiar	- Pivots - Piruetas - Diferentes apoios: um pé, dois pés, um joelho, com ajuda das mãos, sentado, deitado, em quadrupedia, etc.	
Rebolar	- Corpo esticado / encolhido - Sobre a direita / esquerda - Em superfícies inclinadas e planas	
Rolar (Cambalhota / Rolamento)	- Frente / trás - Num plano horizontal ou inclinado	
Rodar	- Rodar as pernas com apoio das mãos no chão - Rodar as pernas com o apoio das mãos numa superfície superior	

Quadro 3 – Equilíbrios

Equilíbrios	Variantes na habilidade	Variantes de contexto
Equilíbrio dinâmico (implica movimento)	- Andar em cima de uma linha: reta, curva, ondulada, contínua, intermitente - Superfície estreita / larga - Superfícies instáveis - Subir e descer	- Usar diferentes tipos de piso – irregulares e instáveis, de diferentes texturas: terra, areia, relva, borracha, alcatrão, colchões, bancos suecos, etc. - Materiais diversos: trave, banco sueco, linhas desenhadas, troncos, muros, etc.
Equilíbrio estático	- Variar apoios: um pé, pé e mão, etc. - Parar numa superfície estreita - Parar numa superfície instável	
Combinações (em equilíbrio)	- Rodar diversos segmentos corporais - Torcer, balançar, tremer, abanar, etc. - Girar, inclinar, esquivar, fletir, etc.	

Neste eixo é essencial promover oportunidades de prática motora que levem as crianças a:

- Explorar diversas formas de movimentos locomotores (correr, saltar, reptar, rastejar, rebolar, etc.);
- Diversificar os deslocamentos do corpo pelo espaço (deslocamentos para a frente, retaguarda, laterais, invertidos, etc.);
- Adequar o ritmo dos movimentos ao andamento de músicas, sons ou ritmos quando se fazem situações de danças (criativa, de roda, tradicionais) ou jogos sonoros;
- Tomar consciência do corpo em relação ao espaço envolvente – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.;
- Reconhecer o seu esquema corporal e as possibilidades de ação de cada segmento;
- Explorar e diversificar as possibilidades de ação do corpo;
- Controlar voluntariamente os movimentos corporais (iniciar, parar, seguir vários ritmos e direções);
- Explorar diversas posições de equilíbrio estático (só num pé; com 3 apoios; invertidos; etc.);
- Aumentar o repertório motor, variando as formas de sentir e de utilizar o corpo;
- Encontrar soluções criativas para os desafios com que se vão deparando.

A criança deverá ter liberdade de participar ou não nos diversos jogos e oportunidades de aprendizagem dinamizadas. Cabe ao/à educador/a o dever de motivar positivamente a criança ajudando-a a tentar compreender e ultrapassar algum receio ou bloqueio que a impeçam de se envolver de forma ativa. *“Esse papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.”* (OCEPE, 2016, p.9)

A título exemplificativo, deixamos aqui algumas estratégias, oportunidades de aprendizagem e possíveis alterações que poderão fazer nos variados contextos (sala, ginásio, espaço exterior) para criar maior diversidade nas explorações das crianças.

1 CRIAR COM AS CRIANÇAS JOGOS E PROPOSTAS EM QUE HAJA VARIAÇÃO DE RITMOS E ANDAMENTOS

1A

Utilizar diversos instrumentos musicais (ex.: pandeiretas, guizeiras, maracas, buzinas, etc.).

Recorrendo à utilização de diversos instrumentos musicais podem-se criar situações de:

- “Jogos de estátuas” que estimulem as crianças a deslocarem-se pelo espaço de diversas formas e a parar em várias posições de equilíbrio quando ouvem o instrumento musical (posições estas que poderão ser propostas pelo/a educador/a ou pelas crianças);
- “Jogos de seguir o ritmo” em que as crianças se deslocam ao som do ritmo do instrumento musical que está a ser tocado (pelo/a educador/a ou pelas crianças). Ao introduzirem-se vários instrumentos podem-se diversificar mais os deslocamentos e recorrer ainda a processos de memorização (ex.: combinar previamente que o som da pandeireta será para se deslocarem em pé, que o som das maracas será realizarem saltos e que o som da guizeira será para rastejar de barriga no chão (decúbito ventral));
- “Jogos de contrariar o ritmo” em que as crianças se deslocam de forma contrária ao som do ritmo do instrumento musical que está a ser tocado (ex.: se o andamento for rápido, o deslocamento terá de ser lento; quando existir silêncio há deslocamento pelo espaço e quando forem tocados os instrumentos o movimento terá de parar (“estátua”));
- Dinamizar estas oportunidades de prática no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente. Usar degraus, muros e outras superfícies do espaço. Usar diferentes tipos de piso e potenciar essas diferenças. Privilegiar relva, terra e materiais naturais;
- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente, a pares ou em pequenos grupos, no decurso das quais três ou quatro crianças devem cooperar para se deslocarem pelo espaço respeitando o ritmo e capacidades individuais.

1B

Compor jogos sonoros com trechos de várias músicas com andamentos diferentes ou com sons de animais e outros efeitos sonoros (ex.: som da chuva, do vento, do mar, da natureza; músicas com andamentos rápidos e lentos, etc.)

- Quando ouvem estas “viagens sonoras” as crianças irão explorar diversas formas de deslocamento e movimentação no espaço, consoante a música, os sons que vão aparecendo e seguindo a imaginação das crianças (ex.: rastejar com o som da cobra; saltar com o som do/a sapo/rã, correr ao som de uma música com andamento rápido, manter posições estáticas em equilíbrio com o silêncio, etc.);
- Podem-se criar alguns enredos para os diferentes jogos sonoros ou então basear a exploração em histórias, projetos ou temas do interesse do grupo (ex.: “Descoberta da floresta”; “Um mergulho ao fundo do mar”; “Viagens ao espaço”, etc.);
- Podem ser criadas algumas variantes no mesmo jogo sonoro, não deixando assim que este jogo se torne uma rotina (ex.: promover que os deslocamentos sejam todos feitos em marcha à retaguarda; propor a uma criança que seja ela a liderar a exploração e todos a seguem; incluir materiais para manipular com o jogo sonoro (ex.: bolas, balões, arcos, etc.);
- Dinamizar estas oportunidades de prática no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente. Usar degraus, muros e outras superfícies do espaço. Usar diferentes tipos de piso e potenciar essas diferenças. Privilegiar o contacto com a relva, a terra e materiais naturais;
- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente, a pares ou em pequenos grupos, no decurso das quais três ou quatro crianças devem cooperar para se deslocarem pelo espaço respeitando o ritmo e capacidades individuais.

● Para compor estes “jogos sonoros” é essencial escolher música de qualidade que envolva diversos tipos de instrumentos e géneros musicais.



1C

Jogos rítmicos e danças Tradicionais do Mundo.

- Aprender a dançar várias danças tradicionais portuguesas, jogos de roda, danças infantis, danças de outros países e culturas (podem incluir-se danças de países das crianças e suas famílias cuja língua materna não é o português);
- Algumas danças sugeridas e que podem ser encontradas na internet (Youtube): “Indo eu a caminho de Viseu” e “O Pezinho” (Portugal); “Seven jumps” (Dinamarca); “Minoesjka” (Holanda); “Danza del Rogle” (Catalunha); “Bim Bam Bum” (Israel);
- Alguns jogos rítmicos sugeridos: “Borboletinha” (Brasil); “Cavalli e Farfalle” (Itália); “Clap clap song”;
- Podem adaptar-se algumas das danças tradicionais, de modo a possibilitar que todas as crianças sejam capazes de as realizar;
- Quando existem crianças de diferentes nacionalidades, pode utilizar-se músicas desses países, de modo a promover oportunidades para que possam partilhar um pouco da sua cultura, tradições, costumes; etc.;
- Explorar livremente as músicas apresentadas (ritmo e movimento);
- Criar outras formas de dançar ou jogar apelando à criatividade e imaginação das crianças;
- Podem ser localizados, num mapa-mundo ou globo terrestre, os países de onde são originárias as danças e se for do interesse das crianças continuar a exploração e conhecimento desses países (conhecimento do Mundo) e novas propostas e danças.

● Existem vários livros que apresentam jogos e danças tradicionais para crianças (ex.: *Pezinhos de lã* – Carvalho, J., 2010; *Cantar juntos 1 e 2* / Associação A PAR; *Sementes de música* – Ferr.o, A. E. et al. 2008, etc.).



2 EXPLORAÇÃO CRIATIVA DE DESLOCAMENTOS DO CORPO NO ESPAÇO

2A

Utilizar um saco de pano ou uma caixa cheia de alguns materiais que potenciem a exploração criativa do movimento (ex.: saco cheio de animais de brincar; caixa com algumas personagens imaginárias ou super-heróis, etc.).



Imagens 96 e 97

- A utilização do saco de pano ou da caixa funciona como elemento motivacional, como elemento de suspense: “O que irá sair do saco?”, “Em que é que me vou tentar transformar?”;
- Podem ser utilizados ficheiros de imagens (ex.: profissões; meios de transporte; animais; etc.) para se fazer a exploração dos deslocamentos;
- Criar com as crianças “seres imaginários” que devem ter morfologias diferentes das nossas, que possibilitem a diversificação de deslocamentos e movimentos (ex.: “seres” sem pernas; com muitos braços; com pernas muito longas; com corpos esféricos, com várias cabeças, etc.);



Imagens 98, 99 e 100

- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente, a pares (nesta variante as crianças são desafiadas a representar, com o corpo de ambas, o animal, “ser imaginário”, ou imagem escolhida) ou em pequenos grupos (três ou quatro crianças devem cooperar para imaginar, planejar e recriar o animal, “ser imaginário”, ou imagem escolhida);
- Podem ser criados pequenos enredos, histórias ou aventuras para o animal, “ser imaginário”, ou imagem escolhida do saco ou da caixa;
- Pode ser utilizada música e as crianças acompanham os andamentos e ritmos da música, enquanto recriam o animal, “ser imaginário”, ou imagem escolhida do saco ou da caixa;
- Dinamizar estas oportunidades de prática no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente e recriando os *habitats* de alguns animais ou utilizando a natureza como fonte de estimulação (ex.: os “macacos” podem pendurar-se em várias estruturas; os “passarinhos” podem voar dos ramos (imagem 101), etc.).



Imagem 101

2B

Utilizar o nosso corpo para “desenhar/representar” objetos, letras, números, elementos da natureza, do quotidiano, etc.; ex.: desenhar o número 8 com um colega, representar a letra X (imagens 102 -103-103A), etc.).



Imagens 102 e 103

- As crianças podem utilizar materiais existentes no espaço que enriqueçam o seu “desenho/representação” (ex.: materiais naturais se estiverem no exterior, cordas, bolas, materiais do faz de conta; peças soltas, etc.);
- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente, a pares (nesta variante as crianças são desafiadas a “desenhar/representar”, utilizando o corpo de ambas) ou em pequenos grupos (três ou quatro crianças devem cooperar para imaginar, planear e “desenhar”).



Imagem 103A

2C

Utilizar histórias e projetos realizados pelas crianças para desencadear experiências motoras.



Imagem 104 – Projeto dos dinossauros que despoletou uma atividade de exploração de vários deslocamentos.

- Após leitura da história de um livro, as crianças são convidadas a experimentar essa história, através do movimento do seu corpo;
- Alguns exemplos de histórias que são bons detonadores de experiências motoras: *O Museu* (Susan Verde, Editorial Presença); *O Nadadorzinho* (Leo Lionni, Kalandraka); *Os Ovos Misteriosos* (Luísa Ducla Soares, Manuela Bacelar, Edições Afrontamento); *Vamos à Caça do Urso* (Michael Rosen, Editorial Caminho), etc.;
- Depois de finalizado e comunicado a todo o grupo, um projeto de aprendizagem desenvolvido pelas crianças pode ser vivido em movimento. As crianças são assim convidadas a inventar e partilhar atividades, jogos, danças que possibilitem recriar o que descobriram e aprenderam com aquele projeto. Podem ser convidados outros grupos, educadores/as e outros elementos da comunidade educativa para verem ou experimentarem as apresentações/atividades;
- Para algumas histórias ou projetos, as crianças podem criar alguns adereços, pinturas, objetos que enriqueçam a viagem dentro da história (ex.: no livro *O Museu*, pode criar-se um Museu em que os quadros, esculturas e instalações artísticas são vividas com o corpo (Imagens 105 e 106);

- Para experimentar alguns projetos e histórias podem ser criados circuito/percursos de habilidades motoras em que as crianças recriam os movimentos das personagens ou das aprendizagens realizadas (ex.: no livro “O Nadadorzinho”, pode ser criado um circuito/percursos de exploração motora em que as crianças recriam os movimentos dos animais marinhos que aparecem na história (ex.: rebolar por cima da “medusa” (Imagem 107); deslocarem-se deitados num banco sueco inclinado como a “enguia” (Imagem 108); etc.).



Imagens 105 e 106



Imagens 107 e 108

2D

Utilizar materiais riscadores e diversos tipos de tintas para tornar visível o movimento do nosso corpo.



Imagens 109, 110 e 111

- Explorar andamentos da música (rápido e lento) e os ritmos do corpo; explorar emoções na dança e nos desenhos; explorar sensações com os materiais de desenho (“Qual a marca que a nossa dança deixa no papel?”);
- Utilizar todo o corpo e o seu movimento, de modo a deixar a marca da forma do nosso deslocamento no espaço;
- Depois de dançarem e de se movimentarem, as crianças podem observar os desenhos/marcas que surgiram e tentar recriar novamente o que veem, através do movimento do corpo (“Desenhar o que se dançou e dançar o que se desenhou. (Imagem 112));



Imagem 112

- Podem ser criados desafios e jogos com as formas e linhas que foram aparecendo após o movimento (ex.: realizar deslocamentos em cima das linhas; explorar diversas formas de saltar entre as linhas; pintar deliberadamente algumas formas desenhadas e utilizá-las para orientar os deslocamentos em equilíbrio, etc.);
- As crianças podem observar e sentir como é que diversos tipos de tinta se deslocam: numa folha de papel, no seu corpo, em alguns materiais da natureza (ex.: folhas, paus, conchas, pedras, etc.), ou materiais não estruturados (ex., lençóis velhos, cartões, etc.). Para diversificar o movimento da tinta, têm de fazer tinta mais aguada, mais viscosa, mais espessa, etc.;
- Estas oportunidades de práticas podem ser dinamizadas no exterior ou em espaços naturais, utilizando materiais da natureza (barro, terra, areia, água e massa mágica (Imagens 113 – 114 – 115).



Imagens 113, 114 e 115

- As propostas apresentadas pelo projeto *Segni Mossi* (www.segnimossi.net) desenvolvido pelo artista visual Alessandro Lumare e a coreógrafa Simona Lobefaro são uma boa base de exploração desta estratégia. Estes investigam a interação entre a dança e o desenho. Os exemplos anteriores são inspirados neste projeto.

segni mossi

2E

Criar oportunidades para que as crianças explorem habilidades básicas em bicicletas e outros veículos sobre rodas (ex.: trotinete, *skate*, triciclo, patins, etc.).



Imagens 116 e 117

- Para diversificar o tipo de veículos e deslocamentos a explorar, cada criança traz um veículo de sua casa para poder andar e partilhar com todas as outras crianças do grupo;
- Podem ser criados jogos com bicicletas e trotinetes (ex.: “Macaquinho do Chinês”; “Jogo das estátuas”; etc.);
- Criar pistas/percursos com sinais de trânsito (semáforos, passadeiras, sinais verticais, etc.).



Imagem 117A

3 INTERIORIZAÇÃO DO ESQUEMA CORPORAL E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DE CADA SEGMENTO

3A

Utilizar cartões com imagens dos segmentos corporais que compõem o corpo humano, para promover o conhecimento da nossa morfologia, estruturas e órgãos, bem como o movimento dos mesmos.

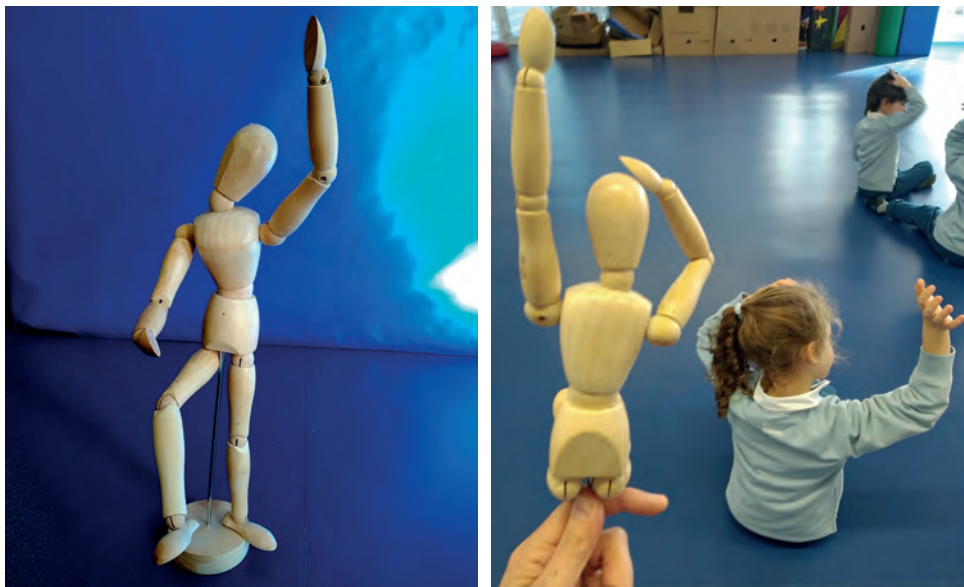


Imagens 118 e 119

- Devem ser incluídas imagens o mais realistas possível e com as diferentes estruturas que formam o nosso corpo (ossos, músculos, articulações, diferentes tons de pele, etc.);
- Pode fazer-se um “dado gigante” para introduzir uma componente motivacional ao jogo (ex.: o dado é lançado ao ar por uma criança. Essa criança vê a face do dado que ficou virada para cima e comunica ao grupo a parte do corpo observada na respetiva face. Discute-se que segmento é, onde está localizado e exploram-se as possibilidades de ação do mesmo);
- Pode utilizar-se música para acompanhar o movimento dos segmentos corporais ou então fazer alguns ritmos com instrumentos (ex.: guizeiras, pandeireta, etc.);
- Pode aumentar-se o número de segmentos corporais que saem: o dado é lançado duas (ou mais) vezes e as crianças realizam movimentos que coordenem os dois (ou mais) segmentos que saíram.

3B

Utilizar uma marioneta articulada com fisionomia idêntica à humana para explorar os movimentos dos vários segmentos e posições do corpo.



Imagens 120 e 121

- Pode-se observar os movimentos e posições estáticas da marioneta e tentar replicar com o nosso corpo;
- Utilizar música ou algum acompanhamento sonoro (pandeireta, guizeira, tambor) para promover o movimento da marioneta;
- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente ou a pares (nesta variante uma das crianças poderá manipular a marioneta ou “transformar-se” na marioneta e a outra terá de a imitar);
- A manipulação da marioneta deve ser feita pelo/a educador/a (imitação de movimentos) e pelas crianças (exploração e conhecimento das possibilidades de ação dos segmentos);
- Como forma de promover oportunidades de exploração do equilíbrio estático, poderá propor-se às crianças que mantenham, por algum tempo, as posições da marioneta;
- Fazer diversos concursos (ex.: “*Quem consegue imitar da melhor forma a marioneta?*”). Nestas situações é importante incluir a opinião de todas as crianças;
- Estas oportunidades de prática podem ser dinamizadas no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente. Podem ser lançados diferentes desafios às crianças (ex.: fazer a estátua da marioneta em cima de um muro, de um tronco, pendurado numa estrutura do exterior, etc.).

4 AUMENTO DO REPERTÓRIO MOTOR – EXPLORAÇÃO DE POSSIBILIDADES DE AÇÃO

Criar circuitos/percursos com várias oportunidades de aprendizagem em que se exploram as possibilidades de ação, de acordo com as características dos materiais e do contexto.



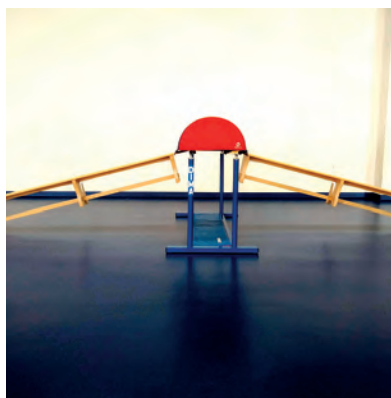
Imagens 122 e 123

- Os circuitos/percursos devem ser estruturados consoante as necessidades do grupo (a nível emocional, motor, cognitivo e social);
- Deve ser promovida a iniciativa e originalidade de cada criança na exploração das propostas;
- Deve possibilitar-se a escolha das crianças na forma de realização do circuito/percurso e passagem pelos diferentes materiais, promovendo a diferenciação e gestão individual da proposta;
- Devem ser criadas situações que desafiem as crianças a realizarem diversos tipos de habilidades motoras e níveis de risco (ex.: transposição de materiais/obstáculos (pneus, superfícies instáveis, troncos, pedras, muros); utilizar materiais não estruturados (cartões, caixas, tecidos, sacos de plástico); assumirem posições invertidas do corpo, etc.).



Imagens 124, 125 e 126

- Explorar superfícies com vários comprimentos, alturas, larguras, declives, texturas e densidades para diversificar os deslocamentos pelo espaço;
- Criar situações de maior risco utilizando material diversificado;
- Podem ser criados enredos e cenários para os diferentes circuitos/percursos (*"Circuito/percurso ninja"*; *"Viagem dos piratas"*, etc.);



Imagens 127, 128 e 129

- As diferentes estruturas e materiais podem assumir um determinado significado (ex.: *"o chão é um rio onde há crocodilos"*; *"o banco sueco elevado é uma ponte"*; *"os arcos são pedras sobre um rio"*; *"uma caixa de cartão é um barco"*, etc.);
- O circuito/percurso deve ser criado com propostas e ideias das crianças;

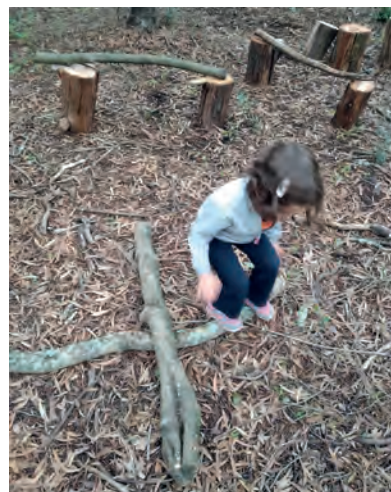


Imagens 130, 131 e 132



Imagem 133

- Os circuitos/percursos podem ser realizados a pares, fomentando a cooperação e respeito pelo outro;
- O/a educador/a poderá propor que as crianças realizem alguns movimentos específicos (ex.: *"Sempre que passarem por cima da ponte (banco sueco) procurem caminhar para trás."*; *"Rebolem sempre que encontrem uma rampa (superfície inclinada descendente)."*; etc.);
- Em alguns circuitos/percursos devem criar-se situações em que as crianças tenham de esperar algum tempo (pouco, o suficiente para promover situações em que a criança desenvolva o respeito e a resiliência) para realizar a proposta.
- Estas oportunidades de prática podem ser dinamizadas no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente e da natureza (ex.: árvores para trepar; troncos para caminhar em equilíbrio ou para saltar por cima; pedras para contornar; muros para caminhar; etc.).



Imagens 134, 135e 136



Imagem 137

Perícias e Manipulações

Os movimentos manipulativos envolvem a relação entre a criança, o seu corpo (pernas e pés, braços e mãos, tronco e cabeça) e objetos diversificados e portáteis, tais como bolas, arcos, cordas, raquetes, balões, etc. Deve ser privilegiada a relação com elementos naturais, tais como pedras, troncos, pinhas e paus, assim como com materiais soltos, tralhas diversas e materiais recicláveis e não estruturados, como, por exemplo, rolhas, tecidos/panos, cartões, caixas variadas, tubos de cartão, etc.

Os movimentos manipulativos são divididos em dois grandes grupos: movimentos manipulativos rudimentares e movimentos manipulativos finos.

Os movimentos manipulativos rudimentares implicam a aplicação de força sobre os objetos ou receber força deles (ex.: lançar, apanhar, chutar, etc.).

Os movimentos manipulativos finos envolvem o uso mais complexo dos músculos da mão e do pulso (ex.: cortar, desenhar, apertar, enfiar, etc.).

A maioria dos nossos movimentos corporais envolve a combinação dos três tipos de movimentos, locomotores, posturais e/ou manipulativos (Gallahue *et al.* 2012, p.56).

Todas as ações com materiais e objetos podem ser executadas em situações de deslocamento, de equilíbrio estático, com transições de ritmos, de sentidos e direções e em formas jogadas usando diversas combinações das habilidades motoras. Cabe ao/à educador/a criar e propor às crianças a realização de situações desafiantes, lúdicas e prazerosas, promovendo o contacto com o risco e melhorando a sua capacidade de autorregulação.

No seguinte quadro estão incluídos os diversos movimentos manipulativos que poderão ser explorados em idade pré-escolar. Para cada movimento, apresentamos as suas variantes, assim como possíveis alterações do contexto para criar maior diversidade nessa exploração.

Quadro 4 – Perícias e Manipulações

Movimentos	Variantes na habilidade	Variantes no contexto
Lançar	- Com uma mão / com duas mãos - Para a frente / para trás / lateralmente (esquerda-direita) - Parado/a / em corrida - Em distância – para perto / para longe - Por cima/ por baixo - Em precisão (acertar num alvo) - De cima de superfícies instáveis	- Utilizando materiais diversificados de várias dimensões, cores, texturas, pesos: bolas, arcos, bonecos, balões, folhas de papel amachuado; bolas de meias; peças de lego, peças de enfiamentos, materiais reciclados - Usar pedaços de tecido, redes, tubos de cartão, esferovites, pedaços de cartão, caixas de cartão e tampas de cartão, para conduzir e transportar objetos – "Veículos movidos a tração de corda" (caixas de cartão, cartão, tecidos, carrinhos, etc.) - Bolas (vários tamanhos, texturas e ressaltos); balões - Em superfícies de várias alturas, (espaldares, barras fixas, barras paralelas, argolas, "teias de aranha")
Pontapear	- Parado/a / em corrida - Para a frente / para trás / lateralmente (esquerda-direita) - Distância: para perto / para longe - Em precisão (acertar num alvo) - Em cima de superfícies instáveis	
Combinações/ Variações	- Conduzir, transportar um objeto com diversos segmentos corporais – cabeça, mãos, pés, joelhos, ... - Receber / Agarrar / Passar - Puxar / Empurrar - Driblar - Suspender-se / Balançar	
Movimentos finos	- Enfiar - Apertar / amachucar / rasgar - Desenhar / riscar - Empilhar / Amontoar	

Neste eixo é essencial promover oportunidades de prática motora, que levem as crianças a:

- Realizar ações motoras básicas de exploração/manipulação e domínio de diversos objetos e materiais (ex.: bolas, arcos, bonecos, balões, folhas de papel amachucado; bolas de meias; peças de lego, peças de enfiamentos, materiais não estruturados, reciclados, etc.);
- Utilizar diversos segmentos corporais para manipular os diferentes materiais (cabeça, mãos, pés, pernas, joelhos, etc.);
- Diversificar os deslocamentos do corpo pelo espaço ao manipular os materiais (manipulação sentados, deitados, de joelhos, em pé, enquanto rebolam, ao fazerem rolamentos, (cambalhotas, piruetas, rotações), etc.);
- Aumentar o repertório de movimentos manipulativos com os diferentes materiais (transportar, agarrar, pontapear, lançar, empilhar, etc.) variando as formas de sentir e utilizar o corpo;
- Encontrar soluções criativas para os desafios com que se vão deparando.

A título exemplificativo, deixamos aqui algumas estratégias, oportunidades de aprendizagem e possíveis alterações que poderão fazer nos variados contextos (sala, ginásio, espaço exterior) para criar maior diversidade nas explorações das crianças.

1 CRIAR COM AS CRIANÇAS SITUAÇÕES EM QUE HAJA MANIPULAÇÃO CRIATIVA DOS MATERIAIS

1A

Utilizar um saco de pano ou uma caixa cheia de alguns materiais, ficheiros de imagens ou sons que potenciem a exploração criativa do movimento e dos materiais.



Imagens 138 e 139

- Quando as crianças estiverem a explorar a manipulação de bolas, pode utilizar-se um saco cheio de animais de brincar e terão de imitar apenas os animais que põem ovos (ovíparos). As crianças imaginam como é que esses animais, com as suas características corporais e formas de locomoção, transportariam os seus “ovos” se necessitassem de o fazer, etc. (ex.: “cobra” a transportar o seu “ovo” (Imagem 138); “aranha” a manipular o seu “ovo” (Imagem 139), etc.);
- Podem ser utilizados os ficheiros de imagens ou alguns sons para se fazer a exploração dos deslocamentos e manipulação dos materiais (ex.: imagens ou sons de meios de transporte, as crianças ouvem o som ou observam a imagem do meio de transporte e encontram uma forma de utilizar os arcos para as recriar; se se utilizar imagens das partes do nosso corpo, as crianças podem tentar manipular os materiais com o segmento corporal que aparece na imagem (ex.: são uma “mota” e transportam o seu arco com as pernas (Imagem 140), etc.);
- Como forma de diversificação, estas propostas podem ser realizadas individualmente, a pares (nesta variante as crianças são desafiadas a transportar ou manipular os materiais de forma cooperativa) ou em pequenos grupos.



Imagem 140

1B

Dinamizar jogos com corridas de estafetas, em que cada elemento percorre uma distância e realiza uma habilidade manipulativa enquanto os outros aguardam pela sua vez.



Imagens 141, 142, 143

- Realizar jogos com corridas de estafetas em que as crianças têm de ultrapassar alguns obstáculos (ex.: manipular bolas em cima de bancos suecos, fazer zigue-zague em cones; passar barreiras, etc.);
- Manipular objetos diversificados que potenciem o uso da motricidade global e também da fina (ex.: Estafetas em que a equipa tenha de transportar peças de lego (lançar e apanhar a peça, circundar o corpo, transportar com os pés, etc.). Cada equipa poderá ter uma cor associada e no final da corrida fazem a contagem das peças e uma construção conjunta. Esta construção pode ainda ser desenhada por todos (Imagens 144 e 145);



Imagens 144 e 145

- Dinamizar jogos com corridas de estafetas no exterior ou em espaços naturais, recriando os *habitats* de alguns animais e utilizando o potencial da natureza. Os objetos manipulados podem ser naturais (ex.: pinhas, pedras, sementes, folhas, etc.);
- Manipular objetos diversificados que potenciam o uso da motricidade fina e global (ex.: estafetas em que as equipas têm de transportar material da natureza e no final da estafeta fazem um desenho ou composição em conjunto (Imagens 146-147-148-148A)).



Imagens 146, 147, 148 e 148A

1C

Criar diversas histórias, enredos para diversificar e enriquecer as explorações de materiais móveis.

- Para além de explorarem livremente os diversos materiais, o/a educador/a poderá propor várias formas para as crianças manipularem os materiais ou lançar diversos desafios (ex.: *“Vamos tentar levar a roda da bicicleta (o arco) só usando as pernas!”*; *“E se o nosso lagarto fosse a rebolar pela selva, como é que ele levava o seu “ovo” (a bola)?*);
- Podem ser criados pequenos enredos, histórias, aventuras para as crianças recriarem durante a manipulação dos materiais (ex.: *“A mota (conduzir o arco) durante a sua viagem passou num túnel bastante baixo...a seguir subiu uma montanha muito íngreme.”*; *“Os carros (arcos a fazer de volantes) foram ter a uma estrada em obras, terão de voltar para trás!”*);
- Podem ser criadas, no espaço, mais estruturas e ideias que enriqueçam e diversifiquem as formas de as crianças manipularem os materiais (ex.: colocar sinais de trânsito que condicionam a circulação dos veículos; criar uma “cidade” para os meios de transporte ou uma “floresta” para os animais com várias superfícies e obstáculos (ex.: fazer pontes, túneis, montanhas; superfícies inclinadas, superfícies instáveis, etc.);
- Dinamizar estas oportunidades de prática no exterior ou em espaços naturais, utilizando os recursos do espaço envolvente e recriando os *habitats* de alguns animais ou utilizando a natureza como fonte de estimulação. Os objetos manipulados podem ser naturais (ex.: pinhas, pedras, sementes, folhas, etc.) ou recorrer à natureza para imaginar contextos em que as crianças irão manipular os materiais (ex.: utilizar muros para os *aviões* voarem mais alto ou para um “comboio” passar (Imagem 150); os animais podem transportar os seus ovos e passar pelo meio da florestação; podem-se utilizar pistas no espaço exterior para circularem, (Imagem 149), etc.);
- Criar situações de exploração de materiais em grande roda, para que todos possam demonstrar, ver e participar ativamente nessas explorações (Imagem 151).



Imagens 149, 150 e 151

2 CIRCUITOS/ PERCURSOS DE EXPLORAÇÃO E MANIPULAÇÃO DE VÁRIOS MATERIAIS

Criar circuitos/percursos com várias oportunidades de aprendizagem em que se exploram as possibilidades de manipulação de vários materiais.



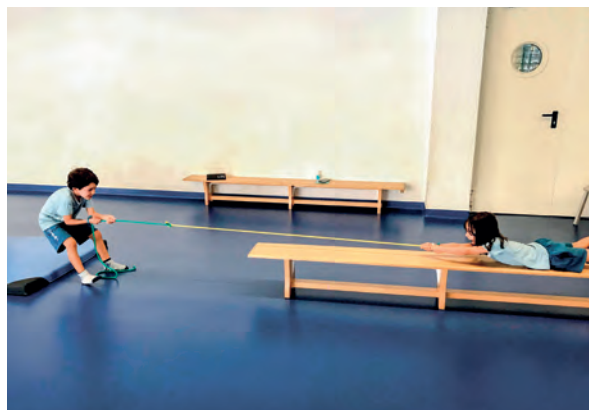
Imagem 152

- Criar situações que incitem as crianças a realizar diversos tipos de lançamento e manipulação de materiais (ex.: alvos a várias alturas, com formas e orientações diversas);
- Colocar superfícies com vários comprimentos, larguras, texturas e densidades, para manipular os materiais de formas diversas;
- Diversificar a forma como o material é manipulado;
- Criar situações de cooperação (Imagens 160-161);



Imagens 153, 154 e 155

- Podem ser criados alguns enredos e cenários para os diferentes circuitos/percursos (“Circuito/percurso das formigas”; “Ilha do tesouro”);
- Os circuitos/percursos podem ser realizados a pares, fomentando a cooperação e respeito pelo outro;
- O/a educador/a pode propor que as crianças realizem alguns movimentos específicos (ex.: propor que num circuito/percurso de manipulação de bolas quando estiverem em superfícies inclinadas realizem cambalhotas ou rebolem com a bola presa nas pernas; etc.).



Imagens 156, 157 e 158 e 159

Imagens 160 e 161

3 “CAOS CONTROLADO DA BRINCADEIRA LIVRE” (CATHERINE L’ECUYER)

Acompanhar as crianças na exploração livre dos materiais e do espaço envolvente.



Imagens 162, 163 e 164

- Utilizar materiais de Educação Física (tapetes, trampolins, colchões, bancos suecos, espaldares, estruturas de psicomotricidade, cordas, arcos, bolas, “saltitões”, etc.); materiais diversos (cadeiras, mesas, túneis, carrinhos, skates, fita de papel, giz, pneus, etc.) ou materiais de fim aberto (cartão, caixas, bobines, baldes, trapilho, rolos de cartão, tecidos, madeiras, blocos de esferovite, etc.);
- Estas oportunidades de aprendizagem podem ser realizadas no exterior ou em espaços naturais e utilizando o potencial da natureza (Imagens 165-166-167-168).



Imagens 165, 166, 167 e 168



Jogos

Promover as situações de jogo na Educação Pré-Escolar é essencial para o desenvolvimento da criança, dado que **são situações que, na sua essência, implicam a relação da criança com as outras, e diferentes formas de interação sociais.** “Através do jogo os estranhos tornam-se amigos, desenvolvendo-se os processos de sociabilização e de identidade de pares.” (Neto & Lopes, 2018, p. 29).

Relativamente ao “jogar”, as OCEPE (2016) referem que:

Ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (jogos só com opositores; com opositores e com objetos; com opositores, com objetos e com o espaço de jogo), situações que podem ser encontradas em muitos jogos tradicionais.” (p. 45)

De acordo com Carlos Neto (2020): “O significado, em latim, de “Jogo” é *jocare* ou *espaço exterior de espírito, distração e divertimento, astúcia, fingimento e luta. Jogar envolve um comportamento intencional, (com regras semiestruturadas) numa dimensão transitória*” (p. 37).

Jogar, tal como o **brincar (brincar a jogar ou jogar a brincar)**, é uma ação muito comum na infância, promovendo o desenvolvimento das crianças em múltiplas dimensões: descoberta de novas capacidades; resolução de situações e problemas; capacidade adaptativa e de processamento de informação; aprendizagem de novo vocabulário; variações de deslocamentos; habilidades manipulativas; aperfeiçoamento das habilidades motoras e a aprendizagem de jogos próprios da nossa cultura (por exemplo, através dos jogos tradicionais).

“A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, do adulto para a criança, e de criança para criança.” (Neto & Lopes, 2018, p. 29).

De um modo geral, pode dizer-se que existem quatro grandes tipos de jogo (Lopes & Neto, 2014, p. 276):

- **Jogo simbólico ou imaginário:** interação da criança com os sons que a rodeia; a forma que a criança usa para expressar a sua linguagem e conteúdo da sua imaginação;
- **Jogo social:** qualquer situação de interação social na qual todas as crianças criam uma expectativa de que têm de obedecer a regras;

- **Jogo com objetos:** manipulação de objetos e construção que permitem o desenvolvimento da motricidade fina;
- **Jogo de atividade física:** é caracterizado por uma forte componente física. Pode envolver atividade simbólica e jogos com regras, podendo ser solitária ou social.

O Jogo de atividade física reflete três tipos de jogo:

- Fase das “estereotipias rítmicas”, de exploração sensoriomotora que se manifesta ao longo do primeiro ano de vida;
- “Jogo de exercício” caracterizado por experiências envolvendo movimentos vigorosos de corrida, saltos e manipulações (começa a desenvolver-se após o primeiro ano de vida, mas atinge o seu expoente máximo durante a Educação Pré-Escolar);
- “Jogo de luta e perseguição” que se manifesta por comportamentos vigorosos como lutar, chutar, deitar ao chão e cair.

“As brincadeiras de luta representam, no decorrer da infância, uma das mais fascinantes linguagens do corpo, numa perspectiva evolutiva e estes comportamentos não devem ser proibidos...” (Neto & Lopes, 2018, p. 41)

Nos jogos, devem ser promovidas situações de:

- **Cooperação e interajuda:** Uma equipa tenta alcançar um objetivo comum (ex.: jogos em que grupos de crianças cooperam para transportar materiais de grandes dimensões; jogo da apanhada da lagarta comilona, jogo de perseguição e cooperação, etc);
- **Oposição e decisão:** As crianças assumem papéis distintos nos jogos como, por exemplo, serem atacantes ou defesas (jogo do ataque à “nave”);
- **Perseguição e luta:** por exemplo, jogos de apanhada com “perseguidores e presas”; jogos de iniciação à luta em que as crianças se agarram umas às outras, tentam desequilibrar-se, medem forças entre si, ganham noções de ataque e de defesa;
- **Memorização e associação de ideias:** Jogos em que um sinal corresponde a um gesto e as crianças têm de os memorizar; jogos sonoros com diversificação de sons e deslocamentos;
- **Precisão:** Jogos com manipulação de diversos materiais (ex.: bolas de diferentes dimensões, argolas, arcos, materiais naturais, etc.) em que as crianças são incitadas a acertar em vários alvos, cestos, balizas, etc.;
- **Imitação:** Jogos em que as crianças imitam diversos animais, personagens imaginárias, atividades da vida diária, etc. (jogos de mímica, jogos com sons, jogos com ficheiros de imagens, etc.).

Em todas as propostas de atividades (quer sejam jogos ou outras) as crianças deverão ter a liberdade de poder escolher se querem participar ou não nesses momentos. Cabe ao/à educador/a motivá-las de forma positiva a ajudar as crianças a ultrapassar eventuais bloqueios, de modo a que estas participem entusiasticamente e enriqueçam com as experiências proporcionadas.

Os jogos de perseguição (jogos de apanhada) devem ser dos primeiros a surgir em contexto pré-escolar. As crianças adoram desafiar-se umas às outras para ações de fuga, de perseguição e de luta (Neto & Lopes 2018).

O/a educador/a pode adotar **diferentes formas pedagógicas para desenvolver o jogo:** individual, a pares, em pequenos grupos, em equipas, envolvendo desde momentos em que as situações podem ser mais livres a momentos organizados pelo/a educador/a. Cabe ao/à educador/a estar atento/a às interações sociais desenvolvidas pelas crianças, no sentido de evitar situações de desgaste emocional e de exclusão das mesmas.

Consideramos que os jogos tradicionais populares também devem ser explorados e dados a conhecer às crianças. Estes deverão ter em atenção a identidade específica da comunidade onde o Jardim de Infância se insere ou os padrões culturais das crianças do grupo, famílias, educador/a ou pessoas de referência da comunidade escolar.

Ao longo deste capítulo já foram enunciados diversos tipos de jogos (ex.: jogos de estátuas; jogos de seguir ritmos; jogos sonoros; jogos com instrumentos musicais; danças do mundo; jogos de imitação e diversificação de deslocamentos; jogos com material variado (bicicletas, trotinetes, *skates*, patins, etc.); jogos de corridas de estafetas; jogos com manipulação de materiais (bolas, arcos, cordas, materiais não estruturados, materiais da natureza, etc.) e jogos na natureza. Assim sendo, deixamos algumas ideias de situações de jogos de perseguição, jogos de manipulação de materiais, de apreciação de trajetórias e jogos de reconhecimento do esquema corporal, que podem ainda ser promovidas pelos educadores, sempre com a premissa de que cada uma destas propostas deve ser adaptada aos contextos, crianças e recursos existentes.

1 JOGO DOS MORCEGOS

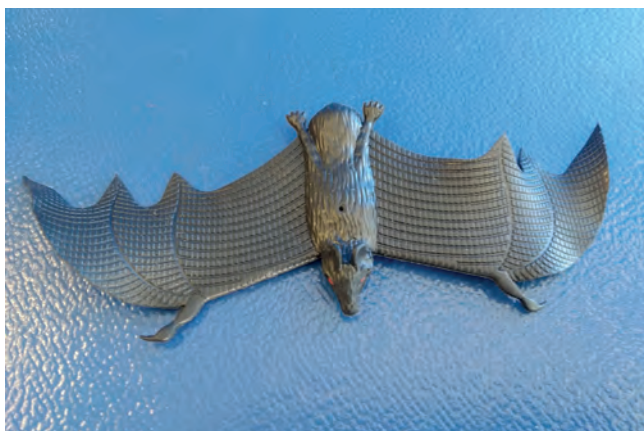


Imagem 169

Material necessário

- Um morcego de brincar.

Descrição da atividade

- Este é um jogo de perseguição. Uma criança será o "morcego" e irá transportar o boneco na sua mão;
- Como os morcegos são notívagos, a criança "morcego" só pode apanhar os outros "morcegos" quando for de "noite". A "noite" pode ser quando as luzes do local da atividade se apagarem, ou com outro sinal previamente combinado (ex.: apito, palmas, alguma palavra que se combine, etc. (Imagem 170 – os "morcegos" voam de "noite")). Sempre que é de "dia", as crianças devem adotar a forma dos morcegos dormirem, ou seja, de pernas para o ar (dando liberdade para cada criança adotar a sua própria postura, Imagem 171). O "dia" pode ser quando as luzes do espaço da sala estão acesas ou com outro sinal previamente combinado;
- Quando alguma criança é apanhada, pode combinar-se o que lhe acontece; se permanece imóvel até alguém a "salvar"; se troca de lugar com quem a apanhou, etc..



Imagens 170 e 171

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar as formas de deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Reagir aos estímulos do “dia” e da “noite” (velocidade de reação e percepção visual);
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente pode jogar-se com uma versão mais simples, em que se exploram apenas os deslocamentos e movimentos associados ao “dia” e à “noite”;
- Pode jogar-se um jogo de perseguição simples, em que a imagem do “morcego” é o perseguidor e não existem as situações do “dia” ou da “noite”;
- Pode aumentar-se o número de “morcegos”;
- Pode criar-se jogos semelhantes, com outros animais.

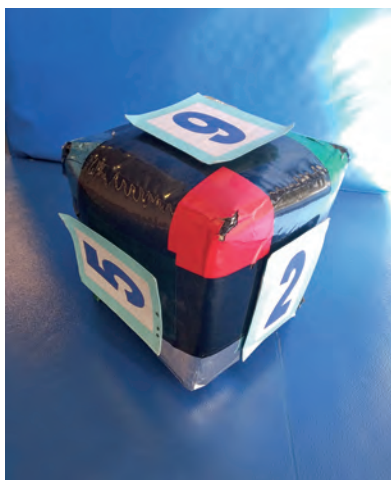
■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais, recriando o *habitat* natural dos “morcegos”. A posição em que os “morcegos” dormem podem ser adaptados às possibilidades de ação dos espaços (ex.: suspensos em árvores, baloiçar em estruturas do espaço exterior, etc.).



Imagens 172 e 173

2 “JUNTA AS PARTES DO TEU CORPO”



Imagens 174, 175 e 176

Material necessário

- “Saquinha” com cartões que apresentam imagens dos segmentos corporais que compõem o corpo humano. Devem incluir imagens o mais realistas possível e com as diferentes estruturas que formam o corpo humano (ossos, músculos, articulações, diferentes tons de pele, etc.);
- Um dado com algarismos.

Descrição da atividade

- Todas as crianças deslocam-se livremente pelo espaço;
- Após o sinal previamente combinado (ex.: parar a música; uma palma; uma palavra; etc.), o dado com algarismos é lançado ao ar e, em simultâneo, sai da “saquinha” uma imagem de um segmento corporal;
- O mais rapidamente possível, as crianças têm de agrupar o número de segmentos corporais que saíram nos cartões (ex.: sai o algarismo 6 e a imagem da cabeça, as crianças têm de agrupar-se em grupos de 6; sai o algarismo 4 e a imagem dos braços, as crianças têm de se juntar até no grupo existirem 4 braços (neste caso as crianças chegam à conclusão de que só precisam de se juntar a mais um amigo);
- Após se agruparem, é lançado um desafio ao grupo (ex.: o grupo de “6 cabeças” tem de se deslocar pelo ginásio em marcha atrás sem cair, etc.).

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo as orientações previamente propostas;
- Diversificar as formas de deslocamento pelo espaço de jogo e cooperar para que toda a equipa seja bem-sucedida;
- Reconhecer o seu esquema corporal e fazer a associação de algarismo à quantidade de segmentos corporais;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente pode explorar-se formas mais simples de agrupar os segmentos corporais que vão saindo;
- Os desafios que são lançados aos grupos devem ter graus de exigência e de dificuldade adaptados às capacidades das crianças;
- O dado dos algarismos pode ser lançado duas vezes (ou mais) e têm de se somar os algarismos que saíram para se agrupar os segmentos corporais.

■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais. Os desafios que são propostos aos grupos podem envolver a exploração do ambiente natural (ex.: depois de juntarem “3 cabeças” as crianças têm de subir a um pequeno muro e permanecer 10 segundos; etc.).

3 JOGO DOS PESCADORES E DOS PEIXES



Imagem 177

Material necessário

- Um "paraquedas" ou lençol/manta/rede, no qual todas as crianças consigam segurar e estar à sua volta.

Descrição da atividade

- As crianças são divididas em dois grupos: os "pescadores" (que ficam a segurar a rede de pesca) e os "peixes" (que ficam no exterior da rede de pesca);
- Sem que os "peixes" oiçam, os "pescadores" combinam um número até ao qual irão contar para fechar a "rede de pesca";
- Os "pescadores" iniciam a contagem e em simultâneo levantam e baixam a "rede de pesca";
- Os "peixes" nadam constantemente por baixo da "rede";
- Quando chega o número previamente combinado pelos "pescadores", estes encostam as suas mãos ao chão e veem se conseguiram pescar algum "peixe";
- Os "peixes" que ficam presos passam a pertencer aos "pescadores", ajudando a manusear a "rede" nas vezes seguintes;
- Ganha o jogo o "peixe" que não for apanhado pela "rede".

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar as formas de deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- A “rede de pesca” poderá ser utilizada para realizar outros jogos e situações de cooperação (ex.: transportar grandes objetos em equipa; trocarem alguns elementos de lugar, deslocando-se por baixo da “rede de pesca”, explorar diferentes deslocamentos e ritmos em redor, esconderem-se algumas crianças e tentar identificar quem falta, etc.);
- Podem ser manipuladas bolas de vários tamanhos, pesos, lenços, etc..

■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais.



Imagem 177A

4 JOGO DA APANHADA DOS ANIMAIS



Imagens 178, 179 e 180

Material necessário

- Diversos animais com materiais, texturas, tamanhos e cores diferentes (peluche, esponja, borracha, etc.);
- Alguns animais podem ser fantoches de luva.

Descrição da atividade

- É um jogo de perseguição;
- As crianças estão divididas em dois grupos: um grupo que persegue e tenta apanhar (estas crianças transportam consigo os animais) e outro grupo que está a fugir e a “salvar” todos os colegas que forem apanhados;
- Sempre que alguém é apanhado, deve assumir uma posição estática previamente combinada com as crianças. Poderá ser uma posição estática que representa a fisionomia do animal (ex.: se for apanhado pela aranha, assume-se uma posição de quadrupedia; se for apanhado pela cobra, assume-se uma posição deitada, etc.). Também deve ser combinado antes do jogo a forma de “salvar” os colegas que estão nas estátuas dos animais (ex.: para “salvar” uma estátua de cobra, as crianças podem dar um salto por cima deste/desta colega);
- Todas as crianças devem experimentar assumir os dois papéis, quer de “perseguidores” quer de “presas”.

Oportunidades de aprendizagem

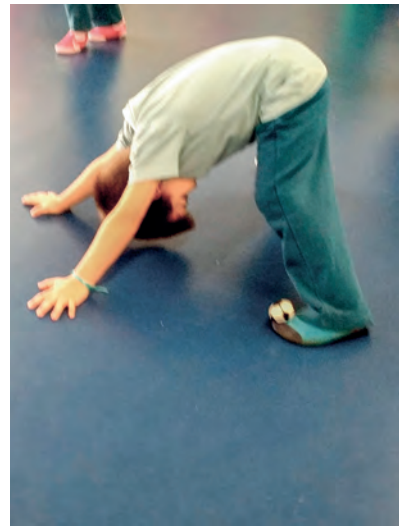
- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente, etc.);
- Avaliar trajetórias e precisão de lançamentos;
- Manter posições estáticas em equilíbrio;
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo (“perseguidor” vs “presa”);
- Memorizar as posições estáticas que se assumem consoante o animal;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente o jogo deve ter apenas um animal a perseguir (ex.: apanhada dos morcegos). Progressivamente pode aumentar-se a complexidade do jogo ou o número de animais a apanhar, variando também o tipo dos animais (ex.: apanhada dos morcegos, das aranhas (Imagem 179), dos dinossauros, das cobras que apanham a tocar nos pés (Imagem 181), do mosquito que apanha com a ponta do seu pico (Imagens 182-183), etc.);
- Podem ser as crianças a trazer os seus próprios animais de casa e a partilharem com o grupo as suas ideias de como devem ficar quando forem apanhados e de como podem “salvar” os colegas dessas estátuas;
- Deve tentar-se diversificar a forma como se apanham os colegas (ex.: um fantoche de luva incita a tocar nos colegas; um boneco de peluche já permite lançamentos);
- As posições estáticas em que se fica após se ser apanhado podem assumir variações dentro da posição base combinada (ex.: a estátua de aranha é em quadrupedia, mas esta pode ser quadrupedia alta, baixa, em decúbito ventral, dorsal. Nas Imagens 184 – 185 – 186 estão ilustradas algumas posições de quadrupedia criadas pelas crianças para as estátuas de aranha).



Imagens 181, 182 e 183



Imagens 184, 185 e 186

■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais, recriando o *habitat* natural dos animais (ex.: um jogo da apanhada das aranhas realizado no relvado – Imagem 187).



Imagem 187

5 JOGO DA APANHADA DOS OURIÇOS

Material necessário

- Molas da roupa.

Descrição da atividade

- Todas as crianças prendem na sua roupa o mesmo número de molas da roupa, transformando-se assim em “ouriços” (Imagem 188);
- Após o sinal de início de jogo, todos os “ouriços” tentam tirar os picos aos outros “ouriços”;
- Sempre que conseguem retirar um pico a algum colega, têm de o colocar na sua roupa;
- Pode ser combinado um tempo para terminar o jogo e proceder à contagem dos picos de cada um.

Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Treinar força de prensão e motricidade fina;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

Possibilidades de diferenciação (variantes)

- O/a educador/a pode condicionar a forma como os “ouriços” se deslocam pelo espaço (ex.: posições de quadrupedia, saltos, galope lateral, etc.):
 - Fazer equipas de cores e os ouriços apenas podem tirar os picos da cor da sua equipa;
 - Pode-se criar situações para contagem e representação gráfica dos picos apanhados (como demonstrado na Imagem 189).

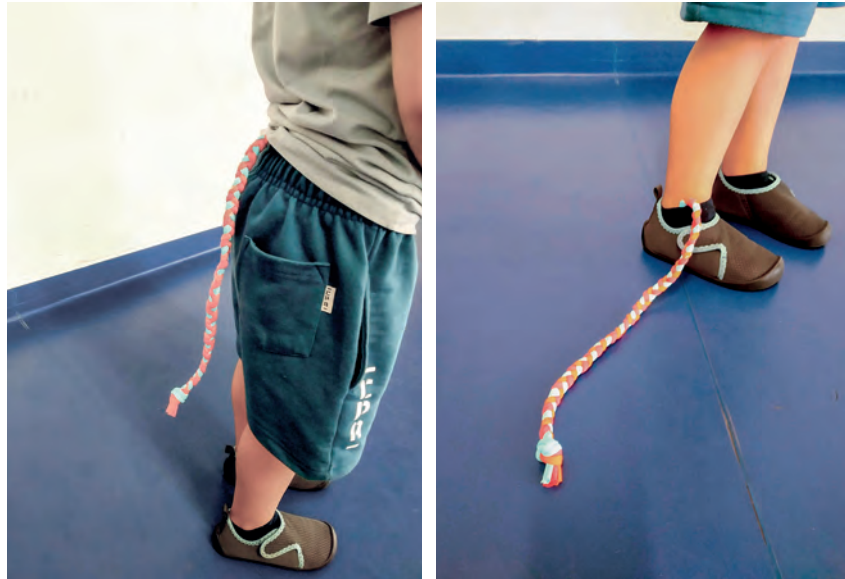
Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais.



Imagens 188 e 189

6 JOGO DAS CAUDAS DE RAPOSA / ASAS NOS PÉS



Imagens 190 e 191

Material necessário

- Fitas, tranças de trapilho (podem ser feitas pelas crianças), panos, materiais que representem caudas de raposa.

Descrição da atividade

- Todas as crianças têm uma “cauda de raposa” colocada nos seus calções/ calças (Imagem 190);
- Ao sinal combinado para dar início ao jogo, todas as “raposas” tentam retirar o máximo de “caudas” possível aos seus colegas;
- Sempre que apanham uma “cauda”, têm de a colocar nas suas calças/calções. Enquanto estão a colocar as “caudas” apanhadas na sua cintura, nenhum colega lhes poderá retirar as “caudas”;
- Pode ser combinado um tempo para terminar o jogo e proceder à contagem das “caudas” de cada um;
- O “Jogo das Asas” nos pés é idêntico, mas as fitas são colocadas nas meias, na parte lateral externa do pé (Imagem 191). Para apanhar as “asas” dos colegas, as crianças têm de tentar pisar a ponta da fita. Só podem apanhar com os pés.

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Treinar força de preensão e motricidade fina;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- O/a educador/a pode condicionar a forma como as “raposas” se deslocam pelo espaço (ex.: posições de quadrupedia; saltos; galope lateral, etc.);
- Fazer equipas de cores e as “raposas” apenas podem apanhar as “caudas” da cor da sua equipa;
- Pode-se criar situações para contagem e representação gráfica das “caudas” e das “asas”.

■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais.

7 JOGO DA APANHADA DOS MONSTROS

Material necessário

- Bolas com vários tamanhos, cores e texturas;
- Algumas imagens de “monstros/extraterrestres” (podem ser desenhadas pelas crianças ou reutilizadas da “Saca dos monstros”).

Descrição da atividade

- Escolhem-se algumas bolas para apanhar e faz-se a correspondência da bola com o seu “monstro”/“extraterrestre” (ex.: bola azul corresponde à estátua do “monstro azul”);
- As crianças são divididas em dois grupos: um grupo que persegue e tenta apanhar (estas crianças transportam consigo as bolas) e outro grupo que está a fugir e a “salvar” todos os colegas que forem apanhados;
- Sempre que alguém é apanhado, deve assumir uma posição estática previamente combinada com as crianças. Esta posição estática representa a fisionomia do monstro correspondente (ex.: se for apanhado pela bola azul, assume-se a posição do “monstro azul” (Imagem 194); se for apanhado pela bola rosa, assume-se a posição do “monstro rosa” (Imagem 193)). Também deve ser previamente combinada a forma de “salvar” os colegas que estão nas estátuas dos “monstros”;
- Todas as crianças deverão experimentar assumir os dois papéis, quer de “perseguidores” quer de “presas”.

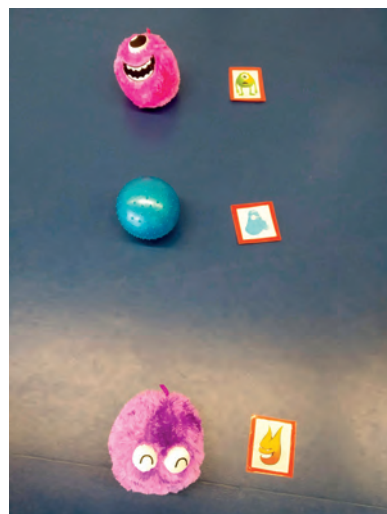
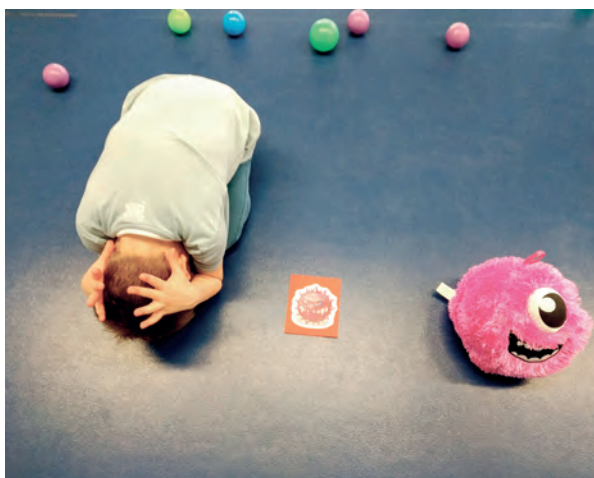


Imagem 192



Imagens 193 e 194

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Avaliar trajetórias e precisão de lançamentos;
- Manter posições estáticas em equilíbrio;
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo (“perseguidor/presa”);
- Memorizar as posições estáticas que se assumem consoante a bola que os apanha e o “monstro/extraterrestre” a que está associada;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente o jogo pode ser realizado apenas com uma bola a apanhar. Progressivamente pode-se complexificar o jogo, aumentando o número de bolas a apanhar e, conseqüentemente, o número de estátuas de “monstros/extraterrestres” associados;
- Inicialmente devem estar bem visíveis as imagens dos “monstros/extraterrestres” a que correspondem as bolas (ex.: afixar a imagem na parede). Progressivamente vão-se retirando as imagens e apelando cada vez mais à memorização dos mesmos;
- Deve-se tentar diversificar a forma como se apanham os colegas (ex.: bolas que apenas permitem tocar nos colegas; bolas que permitem lançamentos com duas mãos, bolas que permitem lançamentos com uma mão).

■ Utilização do exterior e da natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais.

8 JOGO DA APANHADA DA LAGARTA COMILONA



Imagem 195

Material necessário

- Um espaço amplo para correr sem obstáculos.

Descrição da atividade

- As crianças são divididas em dois grupos: a "lagarta" (representada por duas crianças de mão dada) e os outros "bichinhos";
- Ao sinal de início de jogo, as duas crianças que são a "lagarta" tentam apanhar os outros "bichos" sem largarem a mão. Sempre que alguém é apanhado, fica "preso" na "lagarta" e, conseqüentemente, dará a mão aos elementos que a compõem. A "lagarta" ficará cada vez mais comprida;
- Ao sinal do/a educador/a, o jogo para e são contados os elementos que ficaram "presos" na "lagarta".

Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo ("perseguidor/presa");
- Respeitar e adequar o seu movimento no jogo consoante os colegas que estão de mão dada;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente poderá jogar-se apenas com uma "lagarta" e, progressivamente, ir aumentando o número de "lagartas" que ficam a apanhar;
- O/a educador/a pode condicionar a forma como a "lagarta" apanha (ex.: a "lagarta", quando estiver a apanhar, tem de fazer um padrão: rapaz, rapariga, rapaz, rapariga; pode haver duas "lagartas", uma feminina (Imagem 196) e outra masculina; pode haver uma "lagarta" que apanha consoante a cor dos ténis; etc.);



Imagem 196

- Pode condicionar-se a forma como a "lagarta" se desloca pelo espaço de jogo, tendo em atenção que as crianças estarão de mão dada (ex.: galopes; saltos, etc.);
- Sempre que termina um jogo e se procede à contagem das crianças na "lagarta", podem lançar-se diversos desafios matemáticos (ex.: contar os elementos que compõem a "lagarta"; se existir mais do que uma "lagarta", ver qual a maior e qual a menor; confirmar a existência de um padrão, etc.).

■ Utilização do exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais.

9 JOGO DO TUBARÃO



Imagens 197, 198 e 199

Material necessário

- Formas de representar um tubarão (ex.: utilizar uma barbatana na cabeça, usar um fantoche de tubarão na mão, etc.);
- Materiais que sirvam para representar “casas de peixes” (ex.: arcos, caixas, bobines, peças de material não estruturado);
- Música para acompanhar o jogo.

Descrição da atividade

- Escolhe-se um ou dois “tubarões” que tentam apanhar os “peixes”. Todas as outras crianças são “peixes”;
- As “casas dos peixes” são espalhadas pelo espaço e os “peixes” começam o jogo dentro delas;
- O(s) “tubarão(ões)” define(m) a forma como todos se irão deslocar pelo espaço (ex.: a correr, a rastejar, a rebolar, a saltar, etc.) e, ao início da música, todos se movimentam da forma escolhida (“*peixes e tubarão(ões) nadam no mar*”). Quando a música para, é hora de o(s) “tubarão(ões)” caçar(em) e tenta(m) apanhar um “peixe” que não tenha chegado a tempo à sua “casa”;
- O “peixe” que foi apanhado trocará de lugar com o “tubarão”.

■ Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo (perseguidor-presa);
- Respeitar o seu movimento e adequá-lo à paragem induzida pela música;
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente pode jogar-se apenas com um “tubarão” e progressivamente ir aumento o número de “tubarões” que ficam a apanhar;
- O/a educador/a pode combinar que as crianças têm de regressar sempre para “a sua casa”;
- As “casas” colocadas podem ser de tamanhos, texturas, inclinações e espessuras diversas, de forma a promover a interajuda e cooperação.



Imagem 199A

■ Utilização do espaço exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser jogado no exterior e em espaços naturais, utilizando os materiais disponíveis para fazer as “Casas dos peixes” (Ex.: troncos de árvores, pedras, ramos, baloiços, escorregas, etc.).

10 JOGO DOS CAÇADORES E DOS COELHINHOS



Imagens 200 e 201

Material necessário

- Um campo bem delimitado com uma linha central definida (ex.: colocar uma fila de tapetes na linha central; desenhar com cor; ou marcar com fita autocolante).

Descrição da atividade

- Escolhe-se um ou dois “caçadores” que assumem as suas posições na linha central do campo. Os “caçadores” só se podem deslocar lateralmente em cima do meio do campo. É lá que esperam pelos “coelhos”;
- Os “coelhos”, por sua vez, tentam atravessar a “floresta” de um lado para o outro, sem serem apanhados pelos “caçadores”. Sempre que são tocados, passam a assumir a posição de “caçadores”;
- Ganha o jogo o “coelho” (pode definir-se mais que um vencedor) que conseguir escapar aos “caçadores”;
- Os “coelhos” só atravessam a “floresta” após um sinal previamente combinado (ex.: apito do/a educador/a, uma palma, som de pandeireta, uma frase que os “caçadores” digam (“Coelhinhos estão prontos?”, etc.)).

Oportunidades de aprendizagem

- Compreender e seguir as regras estipuladas para o jogo;
- Cooperar na situação de jogo, seguindo orientações previamente propostas;
- Diversificar o seu deslocamento pelo espaço de jogo (esquivar, fugir, parar equilibradamente; etc.);
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo (posição defensiva e ofensiva);
- Aprender a lidar com as situações de contrariedade e frustração.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- Inicialmente é melhor delimitar o meio-campo (onde permanecem os “caçadores”) com um piso com textura diferente (ex.: tapetes), para que estes percebam bem o local onde devem permanecer e deslocar-se no jogo;
- O/a educador/a pode propor diversas formas de deslocamentos para os “coelhos” (ex.: saltar a pés juntos; galopes para a frente; etc.).
-

■ Utilização do espaço exterior e da Natureza

- Este jogo pode ser realizado no exterior, usando linhas que possam existir previamente (ex.: jogar num campo de futebol ou de basquetebol do Jardim de Infância (Imagem 201) ou utilizar um piso diferenciado (ex.: relva, areia, empedrado (Imagem 201A)). Podem ser usados os espaços naturais;
- É importante variar o tipo do piso em que se joga.



Imagem 201A

11

JOGO DE “ESVAZIAR A CASA”



Imagens 202 e 203

Material necessário

- Muitas bolas (podem ter diversos tamanhos, texturas e cores), balões, meias para formar bolas, raquetes, pedaços de cartão, tubos de cartão, tampas plásticas, etc.;
- É importante desenhar e delimitar o campo de jogo. O campo deve ter uma rede ou fita colocada ao meio do campo.

Descrição da atividade

- As crianças estão divididas em duas equipas e o campo de jogo está também dividido em duas partes iguais;
- Cada equipa ficará num dos lados do campo. Essa será a sua “casa”. Não poderão passar para a “casa adversária”;
- Os jogadores e as bolas estarão espalhados aleatoriamente pelo seu lado do campo;
- Ao sinal do/a educador/a inicia-se o jogo e as crianças tentam fazer com que o seu campo fique sem bolas;
- O jogo pode terminar ao sinal do/a educador/a ou após ter passado o tempo proposto;
- No final cada equipa conta o número de bolas com que ficou. A equipa vencedora é a que consegue ficar com menor número de bolas. Pode não haver vencedor (não se conta o número de bolas que cada equipa tem) e valorizar-se apenas o processo da situação de jogo.

•

Oportunidades de aprendizagem

- Realizar ações motoras básicas de exploração e domínio dos diferentes materiais;
- Reconhecer os diversos segmentos corporais e utilizá-los para manipular as bolas (cabeça, mãos, pés, pernas, joelhos, etc.);
- Diversificar os deslocamentos do corpo pelo espaço ao manipular os materiais;
- Avaliar trajetórias e precisão de lançamentos;
- Aumentar o repertório de movimentos manipulativos (lançar, agarrar, pontapear, driblar, transportar, manejar), variando as formas de sentir e utilizar o corpo.

Possibilidades de diferenciação (variantes)

- O/a educador/a pode condicionar a forma como manipulam o material (ex.: desafiar a criança a lançar as bolas sempre por cima da fita/rede do meio-campo ou que as bolas passem sempre por baixo da fita; que os lançamentos sejam sempre feitos de costas);
- O/a educador/a pode dizer qual o segmento corporal que as crianças devem utilizar para manipular e fazer passar a bola para a outra “casa” (ex.: utilizar apenas os pés; utilizar os pés, mas estando sempre sentadas; utilizar as mãos, mas as bolas não podem sair do chão; etc.);
- Pode introduzir-se materiais para bater e empurrar as bolas (ex.: raquetes, tubos de cartão ou cartões que sirvam de raquete) (Imagens 204-205), ou colocar alvos para introduzir as bolas (chapéus de chuva, cestas, etc.) (Imagens 205A; B e C);
- A separação do campo pode ter alguns obstáculos de forma a condicionar os lançamentos das bolas (ex.: pode colocar-se bancos suecos, caixas de diversas alturas, fazer um muro com apenas algumas aberturas por onde as bolas podem passar).



Imagens 204 e 205



Imagens 205A, 205B e 205C

Utilização do espaço exterior e da Natureza

- Esta atividade pode ser dinamizada no exterior ou em espaços naturais e utilizando o potencial da natureza;
- A separação do campo poderá ser feita com sebes e troncos de árvores ou utilizando muros e estruturas do exterior.

12 JOGO DO “ATAQUE À NAVE”



Imagens 206, 207 e 208

Material necessário

- Material para desenhar um grande círculo no centro do espaço da sala (“a nave”);
- Muitas bolas (podem ter diversos tamanhos, texturas e cores, meias que possam ser transformadas em bolas; folhas de papel que poderão ser amachucadas e transformadas em bolas, outros materiais que permitam realizar lançamentos);
- Um alvo que serão os “Extraterrestres”, que irão induzir diversos tipos de lançamentos das bolas (ex.: uma caixa com orifícios e aberturas colocados a várias alturas);
- No centro da “nave” estão colocados os “Extraterrestres”.

Descrição da atividade

- As crianças estão divididas em duas equipas. Uma equipa fica dentro da “nave” (círculo ou outra forma desenhada) e a outra fica fora da “nave”;
- A equipa que fica dentro da “nave” estará a defendê-la, não deixando que as bolas entrem dentro dos alvos. Vai igualmente lançando para fora todas as bolas que fiquem no seu interior;
- A equipa que está fora da “nave” estará a atacá-la, tentando lançar e introduzir as bolas dentro dos alvos;
- Pode estabelecer-se um período para que as equipas troquem de posição ou combinarem previamente um sinal. Antes de as equipas trocarem de lugar, pode-se proceder à contagem das bolas que foram introduzidas nos alvos ou apenas valorizar o processo da situação de jogo e não fazer a contagem.

■ Oportunidades de aprendizagem

- Utilizar diversos segmentos corporais para manipular e lançar ou pontapear as bolas (ex.: cabeça, mãos, pés, joelhos, etc.);
- Diversificar os deslocamentos do corpo pelo espaço ao manipular os materiais;
- Avaliar trajetórias e precisão de lançamentos;
- Equilibrar-se em cima de diversas estruturas enquanto realizam situações de lançamentos;
- Começar a assumir papéis distintos em situações de jogo (atacantes vs. defesas);
- Aumentar o repertório de movimentos manipulativos (lançar, pontapear, transportar, empurrar), variando as formas de sentir e utilizar o corpo.

■ Possibilidades de diferenciação (variantes)

- A “nave” pode ser apenas uma linha ou ser formada por diversos tipos de material. Ao usar-se material diversificado, promove-se várias possibilidades de as crianças se equilibrarem enquanto lançam (ex.: utilizar blocos de psicomotricidade, cadeiras, pneus, bancos suecos, colchões, madeiras diversas, etc.);
- Para que as equipas troquem de posição, pode utilizar-se uma música. Cada equipa pode escolher previamente uma música para ficar na situação de atacante. Sempre que as crianças ouvem a música escolhida pela sua equipa, sabem que têm de passar para fora da “nave” para lançar as bolas.

■ Utilização do espaço exterior e da Natureza

- Esta atividade pode ser dinamizada no exterior ou em espaços naturais e utilizando o potencial da natureza.
- Para desenhar a “nave”, pode-se utilizar material da natureza (ex.: troncos, pedras, sebes, etc.) ou alguma estrutura existente no exterior (ex.: estruturas do espaço exterior).

Referências Bibliográficas

- Barreiros, J. & Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. In Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada.
- Barreiros, J., Cordovil, R. & Neto, C. (2014). Fases do desenvolvimento. In Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 7-32.
- Cordovil, R., Barreiros, J., & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. *Desenvolvimento Motor da Criança*, 155-166.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014.) Desenvolvimento Percetivo-Motor. In Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada.
- Gabbard, C. (2008). *Lifeling Motor Development (5th ed.)*. San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento motor: bebês crianças, adolescentes e adultos*. 3^a Ed. São Paulo: Phorte Editora.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goodway, J., Robinson, L. & Crowe, H. (2010). Gender Differences in Fundamental Motor Skill Development in Disadvantaged Preschoolers From Two Geographical Regions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 17-24.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., Bourdeaudhuij, I.D. & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117-139.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300 – 312.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Lisboa. Editorial Planeta.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Malina, R.M. (2004). Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and Suggested Directions for Research. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 50-66.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais, Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa. Contraponto.
- Taylor, A. & Kuo, F.(2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12 (5), 402-409.
- Taylor, A. & Kuo, F.(2011). Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 281-303.
- Segni Mossi (2023, abril). Exploring Movement and Graphic Sign. <https://www.segnimossi.net/en/>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Lagendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L (2008). A developmental perspective on the role of physical competence in PA: an emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Summers, J. K., Vivian, D. N. & Summers, J. T. (2019). The Role of Interaction with Nature in Childhood Development: An Under-Appreciated Ecosystem Service. *Psychol Behav Sci*, 8(6), 142 – 150.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

