

A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar

Relatório de projeto

Sara João de Freitas Castelão Lopes da Piedade Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Raul de Sousa Nogueira Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

Professora Doutora Ana Margarida Fernandes de Oliveira

ESECS, Politécnico de Leiria

Leiria, junho, 2023

Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

A quem me apoiou e contribuiu para o culminar deste processo, não posso deixar de agradecer.

Aos meus professores e orientadores, Raul Antunes e Ana Oliveira, por tanto me inspirarem. Pelo apoio e disponibilidade constante. Pela motivação e incentivo para dar o meu melhor. Pelo trabalho de equipa. Por tudo o que me possibilitaram, foi possível concluir, com imensa satisfação, este projeto.

Às minhas colegas, Inês, Regina e Carla. Por estarem sempre presentes e ouvirem os desabafos dos piores e dos melhores momentos deste percurso. Por me fazerem sentir acompanhada nesta caminhada que parecia solitária. Por todas as partilhas. Pela equipa que fomos.

À Inês, em especial. Pela amizade. Pelo apoio. Pela companhia.

À direção do Agrupamento de Escolas e coordenação do Centro Escolar onde o projeto foi implementado, pela colaboração. De igual forma à educadora de infância e assistente operacional do grupo de participantes. E, em particular, às crianças que participaram e tornaram possível a intervenção.

À minha família. Em especial ao Luís Carlos, meu marido. Pelo apoio. Pela paciência. Pelo tempo. Por estar presente para os nossos filhos quando eu não consegui estar.

Aos meus filhos. Ao José, ao Manuel, e ao que está para chegar. Por me fazerem acreditar que o esforço valerá a pena.

Às minhas irmãs, por me apoiarem sempre.

Aos meus pais. Pelo apoio incondicional. Por me motivarem a avançar e estarem presentes sempre que precisei.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

A diversidade existente nas escolas apela à adoção de práticas inclusivas e equitativas. A valorização da participação dos alunos no processo educativo e de o basear nos seus interesses, é a chave para as práticas diferenciadas. No pré-escolar importa partir das atividades naturais da infância, promotoras de um desenvolvimento holístico para todas as crianças. Surge assim a motricidade, como meio para promover o seu desenvolvimento integral e, em particular, a autonomia, por ser nesta fase que se inicia a sua construção. A autonomia é uma capacidade essencial para todas as crianças, indispensável para a sua vida futura e para a sua participação na sociedade.

Este projeto integra os temas Inclusão, Motricidade e Autonomia, e tem como principal objetivo perceber qual o contributo da motricidade, em particular dos jogos motores, no desenvolvimento da autonomia das crianças do pré-escolar, com ou sem necessidades específicas. Participou no estudo um grupo de 18 crianças, com uma média de idades de 4,5 anos, de uma escola da rede pública do Ministério da Educação. Foi implementado e testado um programa de intervenção baseado em jogos motores, com o objetivo de promover a autonomia das crianças. O programa teve a duração de 2 meses, com uma sessão de 45 minutos por semana. Foi avaliada, com um inquérito elaborado para o efeito, a autonomia das crianças, no momento pré e pós intervenção. Avaliou-se, ao longo da intervenção, a satisfação das crianças com as sessões. Como resultados principais, destacam-se melhorias na autonomia de todas as crianças e a elevada satisfação das crianças com o programa. A participação das crianças, com e sem necessidades específicas, em todo o programa, evidenciam a utilização de práticas diferenciadas que permitiram a inclusão de todos neste processo, onde cada um deu o seu contributo para o sucesso de todos.

Palavras-chave

Autonomia, Inclusão, Motricidade, Jogos motores, Pré-escolar, Infância

ABSTRACT

The diversity within schools calls for the adoption of inclusive and equitable practices. Valuing student participation in the educational process and basing it on their interests is the key to differentiated practices. In preschool, it is important to start from natural childhood activities that promote holistic development for all children. Thus, motricity emerges to promote their full development and, specially, autonomy, as it is at this stage that its construction begins. Autonomy is an essential ability for all children, indispensable for their future life and for their participation in society.

This project integrates Inclusion, Motor Skills, and Autonomy, and its main objective is to understand the contribution of motor skills, particularly motor games, in the development of autonomy in preschool children, with or without specific needs. A group of 18 children, with an average age of 4.5 years, from a public school of the Ministry of Education participated in the study. An intervention program based on motor games was implemented and tested, with the objective of promoting the children's autonomy. The program lasted 2 months, with one session of 45 minutes per week. The children's autonomy was evaluated with a survey developed for this purpose, before and after the intervention. The children's satisfaction with the sessions was evaluated throughout the intervention. As main results, we highlight improvements in the autonomy of all children and the high satisfaction of the children with the program. The participation of children, with and without specific needs, throughout the program, shows the use of differentiated practices that allowed the inclusion of all in this process, where each one gave their contribution to the success of all.

Keywords

Autonomy, Inclusion, Motor skills, Motor games, Preschool, Childhood

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice geral	v
Índice de Gráficos.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico	3
1. Autonomia	3
1.1. Autonomia na infância.....	5
1.2. Autonomia como forma de inclusão das crianças	6
1.3. A vida em grupo e a promoção da autonomia no jardim de infância.....	8
2. O papel da Motricidade	9
2.1. A motricidade na infância.....	10
2.2. Os jogos motores	11
2.3. Os jogos motores e as crianças com necessidades específicas.....	12
2.4. O papel dos jogos motores no desenvolvimento da autonomia das crianças ..	13
II. Metodologia	15
1. Problemática	15
2. Participantes	15
3. Objetivos.....	17
3.1. Objetivo geral	17
3.2. Objetivos específicos	18
4. Procedimentos	18
4.1. Procedimentos iniciais.....	18

4.2. Procedimentos de intervenção	19
4.3. Procedimentos de avaliação.....	23
4.4. Instrumentos	26
4.4.1. Inquérito de avaliação da autonomia das crianças.....	26
4.4.2. Avaliação da satisfação das crianças	28
4.4.3. Entrevista	28
4.5. Análise estatística	29
III. Apresentação dos resultados.....	31
1. Avaliação do efeito do programa de jogos motores na autonomia de crianças do pré-escolar	31
2. Avaliação da satisfação das crianças com o programa de jogos motores	32
IV. Discussão dos resultados	34
V. Implicações práticas e limitações do estudo	39
Conclusão	41
Referências Bibliográficas.....	42
Anexos	48
Anexo 1 – Consentimento do encarregado de educação ou representante legal	49
Anexo 2 – Autorização para recolha de imagens	51
Anexo 3 – Termo de assentimento para o menor de idade.....	52
Anexo 4 – Canção “jogar para crescer”	54
Anexo 5 – Planos das sessões.....	55
Anexo 6 – Transcrição das entrevistas	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados da avaliação da satisfação das crianças	33
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, aplicadas a 3 crianças do grupo	17
Tabela 2 - Calendarização e organização das sessões – plano geral da intervenção.....	21
Tabela 3 - Indicações para a orientação das sessões	23
Tabela 4 - Legenda da escala de respostas do inquérito de avaliação inicial/final	27
Tabela 5 - Estatística descritiva da totalidade amostra estudada no momento 0 (pré-intervenção) e no momento 1 (pós-intervenção).	31
Tabela 6 - Comparação entre os dois momentos (pré-intervenção vs pós-intervenção)	31

ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

INTRODUÇÃO

Ao longo do primeiro ano do mestrado em educação especial – domínio cognitivo-motor, foram muitas as aprendizagens realizadas e mais ainda o despoletar de questões e motivações, que me levavam a querer compreender mais e melhor os princípios e práticas inclusivas.

Após esse ano, permanecia em mim a inquietação de conseguir mostrar algo em que sempre acreditei e que, depois desse ano de estudo, passei a acreditar de forma mais convicta. A perspectiva de que o contexto pré-escolar poderá ser aquele onde a inclusão mais facilmente existirá, na sua verdadeira essência. Enquanto educadora de infância não via outra forma de desenvolver a prática pedagógica sem ser com todo o grupo, sem ser com as crianças como centro de todo o processo educativo, sem as envolver e ter sempre como agentes ativos e participativos. Afinal, o que se pretende nesse contexto é valorizar a diversidade, usando-a como privilégio para alargar experiências e oportunidades de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Com foco no contexto de pré-escolar, sentia necessidade de descobrir como associar a brincadeira, atividade tão natural para as crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020), aos princípios da inclusão e estes à promoção da autonomia. Esta, por sua vez, sempre esteve no topo das minhas prioridades enquanto docente e, agora que estudava para me especializar em educação especial, idealizava levar esta preocupação com a autonomia das crianças para esse contexto. E porquê autonomia? Porque o que será a vida das crianças, futuros adultos e membros nossa sociedade, se não forem autónomos? Esse é, afinal, um dos objetivos da educação (Martins et al., 2017), em particular da educação pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Com base nestas inquietações, e considerando que a infância “é um tempo de grande aprendizagem da sobrevivência e de aquisição de ferramentas robustas para se ser autónomo e ter identidade própria na vida adulta” (Neto, 2020, pp. 18–19), foi na motricidade que encontrei a forma de associar a autonomia à inclusão, dado que, como refere Antunes et al. (2021, p. 90) “um programa de atividade física pode ser um bom meio de promover esta necessidade de inclusão”. Além do mais, a motricidade é a base do desenvolvimento humano (Gamboa-Jiménez et al., 2020), e por isso não haveria melhor opção do que partir da motricidade para promover a autonomia das crianças.

Escolheram-se desta forma os jogos motores, por serem, conforme Lopes da Silva et al. (2016), um recurso motivador e estimulante para as crianças, que considera os seus interesses, aliando-os à promoção da autonomia.

Por todos os motivos enunciados, surgiu a opção de realizar este projeto, designado *A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar*, dado que, pela análise da literatura existente sobre os temas, o foco no contexto de pré-escolar, com projetos idênticos, não é grande e, apesar disso, foram encontradas evidências de que a conjugação destes temas serviria os objetivos da investigação. Foi assim possível ter como fundamento alguns estudos, com base inclusiva, e que envolvem atividade física (Antunes et al., 2021; Monteiro et al., 2008), para nortear o projeto.

Este estudo teve início com a revisão da literatura, que deu origem ao enquadramento teórico, apresentado no capítulo I, onde se apresentam os temas centrais do projeto. Seguiu-se a escolha da metodologia a utilizar, no capítulo II, onde se indicam aspetos fundamentais do projeto como a problemática, amostra, objetivos e procedimentos, bem como instrumentos utilizados e análise estatística. Após a implementação do projeto, descrita na metodologia, são apresentados os resultados, no capítulo III, discutidos no capítulo seguinte (capítulo IV) e seguidos de indicação de implicações práticas e limitações do estudo, no capítulo V.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. AUTONOMIA

Pensar sobre o desenvolvimento da autonomia é algo que não é novo e a reflexão sobre a autonomia diverge entre perspectivas que consideram que a autonomia é favorecida ou prejudicada pelo contexto (Montandon & Longchamp, 2007). Para estes autores, o contexto será um fator relevante e a autonomia desenvolver-se-á, então, em interação com o meio onde os indivíduos se encontram, com o seu ambiente, pelo que será um processo social. Não se dissocia do desenvolvimento do indivíduo que cresce e se desenvolve em interação com o seu ambiente e, nesse sentido, de acordo com Perrenoud (2001), os indivíduos aprendem a ser autónomos praticando essa mesma autonomia.

Para Mogilka (1999), palavra autonomia tem origem nos “vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra)” (p. 59). Assim, a autonomia de um indivíduo será “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outros” (Mogilka, 1999, p.59).

Para Sá e Oliveira (2007), autonomia é uma característica do ser humano, que o torna capaz de se orientar a si mesmo. No mesmo sentido, Montandon e Longchamp (2007) referem que um indivíduo é autónomo se for capaz de tomar as decisões que lhe dizem respeito, e, como acrescenta Lifton (1983), fazer isso sem a influência de terceiros. Depreende-se, assim, que a autonomia tem uma proximidade com a independência, sendo esta uma dimensão com grande impacto na autonomia, possibilitando que os indivíduos assumam posições e tomem decisões de acordo com as suas preferências e contexto (Álvarez, 2015).

A autonomia estará, também, diretamente ligada à individualidade, pois diz respeito à capacidade do indivíduo “se definir e de realizar os *seus* projetos, de defender os *seus* interesses e os *seus* direitos” (Perrenoud, 2001, p. 81). Para alcançar estas capacidades, o indivíduo necessita desenvolver um vasto leque de competências que, juntas, convergem na capacidade de ser autónomo. Lifton (1983) refere, a este respeito que indivíduos autónomos têm como características o ser independente e ter capacidade e liberdade de decidir por si próprios.

Nesta construção, que acontece em relação com o contexto de vida, torna-se evidente que para ser autônomo um indivíduo tem de atender também a outro conceito importante, o da liberdade. Para Oliveira-Formosinho (2007), liberdade, participação e autonomia estão em estreita relação, dado que sendo participativos os indivíduos têm liberdade para fazer escolhas. Freire (2011) e Mogilka (1999) também sublinham a importância da liberdade no desenvolvimento da autonomia, acrescentando que, desta forma, os indivíduos não só são capazes de tomar decisões, como terão capacidade para respeitar as decisões dos outros, deixando claro que sem este conceito de liberdade não se desenvolve a verdadeira autonomia. No mesmo sentido, segundo Sá e Oliveira (2007), será necessário ter a capacidade de valorizar as opções dos outros e dar-lhes oportunidades para escolher e agir; ter liberdade para ser autônomo e respeitar a autonomia do outro.

A estruturação da autonomia passa por uma etapa na qual é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do outro e com os limites que estas necessidades geram. A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia (Mogilka, 1999, p. 66).

Montandon e Longchamp (2007) destacam, na construção da autonomia, “quatro dimensões: o plano reflexivo ...; o plano relacional ...; o plano de ação ...; o plano identitário” (p. 108 - 109). Em concreto, referem que o plano reflexivo diz respeito a questões intelectuais, como a capacidade de fazer escolhas, atendendo às opções pessoais do indivíduo. No plano relacional ou afetivo, os mesmos autores mencionam que este contempla a capacidade de escolha que cada um tem para criar ligações afetivas e o plano de ação refere-se a um plano mais prático, à forma como o indivíduo se orienta no espaço e toma decisões, como realiza as suas ações. Por fim, Montandon e Longchamp (2007) salientam a relevância do plano identitário na infância, uma vez que aqui entra a margem de liberdade que cada criança tem na sua individualidade, na forma como se apresenta.

Neste sentido, também Álvarez (2015) considera que a autonomia depende de diversos fatores que, juntos, constituem a autonomia do indivíduo e influenciam a sua prática, destacando a independência, o contexto, as relações e as opções que cada indivíduo tem.

1.1. AUTONOMIA NA INFÂNCIA

A autonomia, como já referido, desenvolve-se sob influência de diversos fatores e acontece a par do crescimento e desenvolvimento dos indivíduos (Montandon & Longchamp, 2007; Sá & Oliveira, 2007). É um processo contínuo de construção (Duarte et al., 2020), que encontra os seus alicerces na infância. Aqui, o contexto em que os indivíduos crescem e se desenvolvem tem grande importância (Álvarez, 2015), tal como o autoconhecimento que a criança vai adquirindo (Elad et al., 2018).

Habermas (1989), refere que o conhecimento que se tem de si é condição para se conseguir ser autónomo. Elad et al. (2018) referem que é importante para as crianças sentirem-se autónomas, dado que esse sentimento se relaciona diretamente com a autoestima e, por conseguinte, com a motivação de cada criança. Ficam, assim, em evidência mais fatores que influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento da autonomia, comprovando a ideia de que o desenvolvimento da autonomia acontece lado a lado e de forma articulada com todo o percurso de crescimento das crianças (e.g. Álvarez, 2015; Elad et al., 2018). Todos estes fatores são extremamente relevantes na infância, por ser onde iniciam a sua construção e formadas as bases para uma verdadeira autonomia (Mogilka, 1999).

E, por tudo iniciar na infância, voltamos à importância do contexto. Álvarez (2015), Mogilka (1999), Sá e Oliveira (2007), consideram que o desenvolvimento da autonomia acontece à medida que os indivíduos crescem e se desenvolvem no seu contexto de vida, que influencia e contribui para o processo da sua autonomia, por meio de “um processo de desenvolvimento bio-psico-social” (Sá & Oliveira, 2007, p. 13).

O primeiro contexto de vida de um indivíduo será o seio familiar e, para Elad et al. (2018) e Veríssimo (2002) o papel que a família tem, especialmente durante a infância, é preponderante na construção da autonomia, pela influência que exerce e pelas oportunidades que dá à criança. Além da família, todo o contexto de vida da criança tem influência no desenvolvimento e no grau de autonomia das crianças, tendo a escola também um papel de realce neste processo (Hérendez et al., 2022).

No contexto escolar, segundo Duarte et al. (2020), a atuação docente tem influência na construção da autonomia das crianças, atendendo à liberdade dada pelo professor. Sugerem que, dando oportunidade e liberdade aos alunos para “organizarem-se,

escolherem, dialogarem, movimentarem-se, relacionarem-se, brincarem, vivenciarem experiências, compartilhareм saberes, interesses e valores”, se favorece esse processo de construção da autonomia (Duarte et al., 2020, p. 183).

Também Leitão et al. (2011), fazem referências à promoção da autonomia no contexto escolar. Esta ocorre quando se possibilita que os alunos façam a gestão de algumas situações, como a “escolha de equipes, organização em determinados espaços, participação na construção e adequação de materiais, participação na elaboração e modificação de regras ..., além de aberturas para discussões e opiniões” (Leitão et al., 2011, p. 78), onde o docente poderá ser o mediador. Por outras palavras, será dar aos alunos opção de escolha. E, ter liberdade e opção de escolha é necessário para que se desenvolva a autonomia (Sá & Oliveira, 2007).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) fazem alusão também à forma como o docente pode ser promotor do desenvolvimento da autonomia, no contexto de pré-escolar. Referem a importância de dar oportunidades e tempo; o envolver e fomentar a participação das crianças na organização e planeamento do dia a dia; a importância da observação e de questionar/ouvir as crianças sobre o trabalho da sala; valorizar e apoiar as iniciativas das crianças; negociar, incentivar e contribuir para que as crianças resolvam os problemas com que se deparam; despertar as crianças para a importância da sua segurança e dos outros e envolver a família neste processo promotor da autonomia e da independência (Lopes da Silva et al., 2016).

Ser autónomo será, assim, um processo em contínuo, com o contexto e as relações com os outros e os seus diferentes leques de oportunidades como fundo para essa construção (Duarte et al., 2020).

1.2. AUTONOMIA COMO FORMA DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento da autonomia das crianças, como já referido, não acontece sem relação com os outros e com o meio (Mogilka, 1999). Por conseguinte, o contexto escolar e familiar são, por excelência, contextos que podem potenciar a estruturação da autonomia (e.g. Álvarez, 2015; Elad et al., 2018).

Um contexto escolar inclusivo que promova “o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-lei

nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2918), vai ao encontro do real interesse das crianças. Desta forma, a prática pedagógica será uma prática democrática, que promove a participação e que vai, assim, ao encontro daquilo que é uma prática focada na autonomia. Mogilka (1999) menciona a este respeito que práticas pedagógicas democráticas são promotoras da autonomia se tiverem como fundamento os verdadeiros interesses, necessidades e motivações das crianças. Também Hernández et al. (2022), valorizam as práticas promotoras do verdadeiro envolvimento dos alunos, onde estes são o cerne do processo educativo, como forma de impulsionar a autonomia.

Se é verdade que a aprendizagem das crianças acontece, como refere Folque (2014), quando estas são participantes na sua comunidade de aprendizagem, será possível afirmar que, por aprenderem na interação com os outros, os contextos inclusivos, onde todos fazem parte e participam, potenciam a autonomia das crianças. E, numa relação paralela, a autonomia será promotora da inclusão, dado que crianças autónomas são mais facilmente participantes ativos nos contextos de aprendizagem e a inclusão acontece quando todos têm oportunidade de participar (e.g. Lopes da Silva et al., 2016).

A escola atual, que se pretende inclusiva, uma escola de todos, para todos, equitativa e democrática, onde a heterogeneidade é vista como mais-valia e se deseja que todos tenham oportunidades de verdadeira participação no processo educativo, será tudo aquilo que se pretende numa escola promotora da autonomia (Martins et al., 2017). É esperado que, à saída da escolaridade obrigatória qualquer aluno seja “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”, capaz de “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Martins et al., 2017, p. 15, 17). Esta pretensão de ter alunos autónomos baseia-se em tudo aquilo que a literatura refere como necessário para que os indivíduos sejam autónomos, pelo que podemos afirmar, mais uma vez, que um contexto promotor da autonomia é um contexto inclusivo. Se não o for, de que forma será possível ter alunos motivados, confiantes, capazes de tomar iniciativas e decisões de modo fundamentando, interessados em aprender e que consigam articular os seus saberes (Martins et al., 2017)? Só dando oportunidades para que estas competências se desenvolvam a autonomia surge e ao dar essas oportunidades está-se a atender a práticas que terão de seguir princípios democráticos e equitativos, para que todos alcancem esta autonomia.

1.3. A VIDA EM GRUPO E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

No jardim de infância, tal como indicam as OCEPE, o grupo tem grande relevância no dia a dia das crianças e contribui de forma inequívoca para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Para Lopes da Silva et al. (2016), a pequena sociedade que se cria num grupo do pré-escolar possibilita às crianças descobrir o que é viver com os outros, em interação, e as relações que se estabelecem neste contexto são a base de todo o processo educativo. Como referem os autores, é através dessas interações que as crianças vão descobrindo a importância das regras, tão necessárias para a vida em sociedade, e que se vão envolvendo na construção das suas aprendizagens e nas dos outros, através da participação ativa na vida do grupo. Desta forma, as crianças vão construindo a sua identidade, aprendendo a respeitar os outros, construindo progressivamente a sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

A vida do grupo de crianças no jardim de infância vai, assim, ao encontro das referências encontradas na literatura, que dão relevo à influência do contexto no desenvolvimento da autonomia (Álvarez, 2015; Mogilka, 1999; Montandon & Longchamp, 2007; Sá & Oliveira, 2007). Assim, um grupo no pré-escolar tem um papel essencial, dado que a forma como se organiza, onde a participação de todos na tomada de decisões sobre o seu funcionamento, de forma justa, constitui a base da organização social desse contexto, que é potenciadora da autonomia de todos os envolvidos (Lopes da Silva et al., 2016). E, como refere Sá e Oliveira (2007, p. 12), a realização de todas estas tarefas é uma forma de praticar autonomia.

A transversalidade da área de Formação Pessoal e Social é indicativa da importância das aprendizagens previstas nesta área de conteúdo para a vida das crianças. Nesta área consideram-se quatro componentes na aprendizagem das crianças: “Construção da identidade e autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34). Destacando as aprendizagens relacionadas mais concretamente com a autonomia, no componente Independência e autonomia prevê-se que as crianças tenham “possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). E, para Montandon e Longchamp (2007) esta atitude responsável abre caminho para a autonomia.

O envolvimento das crianças na vida do grupo, onde todos participam, “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). As OCEPE referem que tudo isto vai ao encontro não só do desenvolvimento da autonomia de cada criança, como da inclusão de todos no processo educativo, uma vez que ambos são valorizados e algo dependentes de práticas pedagógicas diferenciadas e democráticas, onde, como já referido, as relações sustentam todo o processo educativo.

2. O PAPEL DA MOTRICIDADE

Na infância o corpo é o mediador e o facilitador da relação de cada um com o mundo, sendo basilar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). É a partir do domínio do corpo, das descobertas das suas capacidades e potencialidades, que, com o seu corpo em movimento, os indivíduos vão crescendo e realizando conquistas que levam ao desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida futura. Gamboa-Jiménez et al. (2020) salientam que a motricidade e domínio do corpo são tão importantes que significam a própria existência dos indivíduos, indicando que é nelas que se baseia o desenvolvimento do ser humano e é a partir daí que se pode começar a cimentar a autonomia.

Para Wiertsema (2006), o corpo em movimento é, também, essencial no desenvolvimento humano, referindo que é ele que nos dá possibilidade de descobrir e aprender, de conhecer o que nos rodeia, aos outros e a nós mesmos. Se é através do corpo em movimento que os indivíduos aprendem e se desenvolvem, as competências de motricidade referem-se à utilização que cada um dá ao seu corpo, como o movimenta, de modo a conseguir chegar a determinados objetivos (Portugal & Leavers, 2011). Neste sentido, o que nos conduz à aprendizagem, será então

O movimento que já não é uma simples mudança de lugar, mas um movimento que está relacionado com o mundo da vida, como aquele movimento que está ligado à experiência, às emoções, às perceções, ao estado de espírito, ao sentimento corporal, à consciência incorporada, ou seja, é a própria motricidade. (Gallo Cadavid, 2006, p. 57)

2.1. A MOTRICIDADE NA INFÂNCIA

Aprender pelo corpo em movimento é, como já referido, essencial (Gamboa-Jiménez et al., 2020; Neto, 2020). Estas aprendizagens não são, tal como as que conduzem mais diretamente ao desenvolvimento da autonomia, desprovidas de envolvimento. Aprender pelo corpo em movimento também acontece sob influência do contexto de vida das crianças, pelas oportunidades que lhes são fornecidas (Freire, 2011; Neto, 2020).

Na infância, as crianças aprendem e conhecem o mundo por meio de brincadeiras, descobrindo assim a lidar com as dificuldades com que se deparam (Neto, 2020). Sendo uma atividade natural da infância, o brincar, implica outra atividade natural para as crianças, o movimento. Este tipo de brincadeiras que envolvem o corpo em movimento serão tão importantes para as crianças porque funcionam “como veículo de busca de significados imaginários, de fantasia e procura do desconhecido, para assegurar a progressiva compreensão de si e desafiar a complexidade do mundo” (Neto, 2020, p.73).

Também Portugal e Leavers (2011) e Gamboa-Jiménez et al., (2020) assinalam a importância do corpo em movimento para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É a partir da motricidade que a criança descobre o seu corpo, conhece as suas potencialidades e adquire progressivamente mais controlo sobre o mesmo, conhecendo-se a si e ao que a rodeia, contribuindo desta forma para sua confiança, autoconhecimento e autoestima (Portugal & Leavers, 2011).

A motricidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, suporta as bases para diversas aprendizagens essenciais da infância e pode contribuir para aumentar a motivação, envolvimento e participação das crianças na vida escolar e social (Bernate, 2021). No mesmo sentido, Neto (2020) e Freire (2011) referem que é através do corpo em movimento e em interação com o meio e com os outros que as crianças pequenas aprendem e desenvolvem um vasto leque de competências fundamentais para a sua vida. Esta é também a perspetiva de Backes et al. (2015), que mencionam no seu estudo que o movimento será o cerne da aprendizagem das crianças, porque é a partir das descobertas que as crianças fazem com o seu corpo que constroem novas aprendizagens significativas. Salienta que “o movimento corporal é uma linguagem de descoberta” (Backes et al., 2015, p. 779) para as crianças, evidenciando a necessidade de movimento para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, de forma contextualizada e significativa,

onde a relação entre a motricidade e a construção de competências e saberes se afigura inseparável.

Freire (2011) vê o movimento das crianças como meio de crescimento, de aprendizagem, indissociável da infância, referindo sobre elas que a “marca característica é a intensidade da atividade motora e a fantasia” (p.10). Para Teixeira Costa et al. (2015), o movimento está, também, intimamente ligado à infância e ao desenvolvimento infantil, e é a partir dele que se adquirem capacidades essenciais. Assim, a necessidade de movimento das crianças é uma necessidade básica que não pode ser descurada e que deve ser fomentada e potenciada, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso das crianças.

“Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo” (Freire, 2011, p. 10). Assim, através da motricidade, incluindo o movimento e a cognição de forma harmoniosa e natural é possível potenciar competências de diversas áreas.

2.2. *OS JOGOS MOTORES*

A referência ao movimento e à fantasia, característicos da infância, que Freire (2011) faz, remete para a importância dos jogos e para a forma como podem ser um recurso importante para aproveitar esta atividade natural da infância. Para Neto (2020) “O jogo e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas.” (p.17), deixando claro que considera o movimento essencial para a aprendizagem das crianças.

De acordo Pimentel (2007), ao abordar a visão de Vygotsky sobre a importância do jogo no desenvolvimento infantil, a complexidade de pensamentos que um jogo permite que a criança realize dá relevo a esta atividade. O jogo terá, assim, um papel relevante na aprendizagem das crianças, ficando evidente a relação existente entre a ludicidade e a aprendizagem. O jogo “instiga a criança ... a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas ... criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado” (Pimentel, 2007, p. 226). A importância do jogo na infância torna-se evidente nas palavras de Folque (2014), por indicar que é um caminho para o desenvolvimento e, tal como Pimentel (2007), assumem que é pelo jogo, através das atividades lúdicas, tão características da infância,

que as crianças aprendem sobre o mundo, evoluem e constroem significados sobre as coisas.

As crianças pequenas, em idade pré-escolar, em particular, demonstram com mais clareza e evidência que estar em movimento é uma atividade natural. De acordo com Neto, (2020) as crianças entre o final do pré-escolar (5 anos) até aos 8 anos, necessitam de jogos de atividade física, por atravessarem um momento em que realizar novas descobertas, novas experiências, construindo novas aprendizagens, lhes é essencial. Será, assim, necessário valorizar o movimento para a aprendizagem e utilizar os jogos como estímulo para tal.

No domínio da Educação Física, onde a criança aprende a tomar consciência do seu corpo e dos seus movimentos, que explora e descobre, onde se valoriza o brincar, os jogos são considerados um “recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). Simões e Ramos (2016) também perspetivam o jogo como uma ferramenta indispensável e fundamental a utilizar em educação, dado que por ser uma atividade que já é natural para as crianças está repleta de potencialidades.

O jogo é, como refere Bernate (2021), fundamental para as crianças por ser um meio de desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e sociais, motivador e capaz de melhorar o rendimento escolar e a resolução de problemas do dia a dia. Além disso, os jogos são, tal como todo o ambiente e propostas educativas no pré-escolar, mais uma forma de relação entre os intervenientes, outra possibilidade de interação que dá oportunidades múltiplas de aprender a viver com os outros, respeitando-os e respeitando-se, onde todos têm oportunidade de participar (Lopes da Silva et al., 2016).

Estas premissas vão ao encontro do que se pretende que aconteça ao longo do percurso escolar, onde se espera que todos tenham oportunidades e construam as bases para continuar a aprender ao longo da vida (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho). Podemos considerar, desta forma, os jogos motores como um recurso inclusivo, promotor de um vasto leque de competências (Lopes da Silva et al., 2016).

2.3. OS JOGOS MOTORES E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

“A atividade física é de extrema importância para o processo de socialização da criança, proporcionando-lhe melhor desenvolvimento, físico, motor, social e emocional.”

(Monteiro et al., 2008, p. 203). Através da atividade física, as crianças fazem aprendizagens sociais essenciais para a sua vida futura e pela socialização, as crianças funcionam como intermediárias na promoção do desenvolvimento daquelas que têm dificuldades ou atrasos no seu desenvolvimento (Monteiro et al., 2008). A atividade física será assim um meio privilegiado para a promoção do desenvolvimento harmonioso de todas as crianças e, em particular, daquelas que apresentam necessidades específicas. Para além disso, o autor citado reconhece a importância da realização de intervenções motoras em ambientes inclusivos para a promoção do desenvolvimento das crianças com e sem necessidades específicas.

No que respeita ao contexto de pré-escolar, as OCEPE referem, em relação ao domínio da Educação Física, a importância de fomentar o “trabalho em equipa ... tirando partido de situações que contribuem para a aceitação da diferença e cooperação entre as crianças” (2016, p. 45). Num contexto que se pretende inclusivo por natureza, no que concerne à atividade física, é esperado que, através dos jogos, não se permita que haja exclusão e seja sim, mais uma forma de dar oportunidade a todos de participar (Lopes da Silva et al., 2016).

Como potenciadores da aprendizagem e motivadores para as crianças, os jogos serão um recurso que, além de todas as vantagens já apresentadas, se afigura como potencialmente inclusivo (Antunes et al., 2021), capaz de englobar todas as crianças e levar todos a participar. Assim, com os jogos como um recurso promotor do desenvolvimento da motricidade (e paralelamente de muitas outras áreas) é possível, como referem Lavega et al. (2014) envolver todos os participantes de forma ativa e potenciar relações sociais e de inclusão. Os jogos motores serão inclusivos uma vez que, para um grupo de participantes, com um mesmo jogo, cada um pode realizá-lo de forma diferente, de acordo com as suas características. Para D’Isanto e Di Tore (2016), desta forma é possível promover práticas adaptadas aos participantes, realizar atividades inclusivas e promotoras de inclusão.

2.4. O PAPEL DOS JOGOS MOTORES NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Aprender pelo movimento, através dos jogos, “é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia” (Neto, 2020, p. 18).

As OCEPE salientam a relação que existe entre a atividade física e o desenvolvimento da autonomia das crianças, ao referirem que “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” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). Neste contexto, os jogos motores são referidos como um recurso educativo que, por ser lúdico, torna possível motivar as crianças para as atividades, porque lhes permite moverem-se, representam uma tarefa natural na infância, dá-lhes prazer e faz parte do seu dia a dia, indo assim ao encontro dos seus interesses (Bernate, 2021; Lopes da Silva et al., 2016). A prática de atividade física, que é lúdica e onde as crianças estão envolvidas, segundo Leitão (2011), promove o desenvolvimento de autonomia e das relações interpessoais.

Monteiro et al. (2008) indica que através de programas de intervenção motora inclusivos, “as crianças foram incentivadas a trabalhar com autonomia, responsabilizando-se por suas atitudes, fazendo escolhas e respeitando os outros” (p. 213) e coloca em evidência o contributo da atividade física para a aprendizagem das crianças, não só a nível motor, mas também a nível social e cognitivo. O mesmo autor salienta a importância da motivação das crianças para as tarefas e também a reflexão sobre as mesmas, como forma de compreensão de que todos participam apesar de não o fazerem exatamente da mesma forma.

A autonomia desenvolve-se sob o contributo de diversos fatores, evidenciados no ponto 1. Autonomia, sendo claro na literatura que não se desenvolve sem a influência do contexto e da relação com os outros. Os jogos motores, recurso importante a utilizar no desenvolvimento da motricidade, permitem às crianças aprender através do movimento do seu corpo e em interação com os outros (Lopes da Silva et al. 2016). Este tipo de atividade, como refere D’Isanto e Di Tore (2016), dão às crianças satisfação social e de autonomia, pelas oportunidades de interação que lhes dão, pela liberdade e oportunidades que lhes proporcionam e pelo sentimento de ser capaz de fazer a atividade. Para os autores, tudo isto se combina no desenvolvimento e melhorias na autoestima e autoeficácia de cada criança. Estas dimensões são, assim, importantes do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia, pelo que os jogos motores mostram, mais uma vez, que podem ser um forte aliado neste processo.

II. METODOLOGIA

1. PROBLEMÁTICA

Como ponto de partida para a definição do projeto, foi identificada a problemática a nortear o trabalho a realizar (Coutinho, 2018; Quivy & Campenhoudt, 2019). É esta problemática que vai orientar e definir a investigação a realizar, dando o ponto de partida e a orientação para o estudo (Coutinho, 2018). Desta forma, o projeto apresentado tem o seu ponto de partida na problemática, definida como *o contributo da motricidade na promoção de autonomia das crianças do pré-escolar*.

Pretende-se com a investigação compreender e interpretar de que forma o desenvolvimento da autonomia das crianças do pré-escolar é influenciado pela motricidade, em concreto, pela prática de jogos motores. Este estudo será então um estudo interpretativo (Coutinho, 2018; Lessard-Hébert et al., 2005), dado que o investigador procura a compreensão dos acontecimentos, o significado que têm para os indivíduos envolvidos no estudo.

Para esta compreensão dos fenómenos que se procura alcançar, a investigação incorpora métodos qualitativos e quantitativos, como forma de complementaridade e em busca de uma interpretação o mais vasta possível e que represente o mais possível a realidade (Coutinho, 2018).

2. PARTICIPANTES

A amostra do estudo foi constituída por conveniência, de forma intencional (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2018). Desta forma, foi selecionado um grupo previamente constituído (turma) para participar no projeto, um grupo de crianças do pré-escolar.

Participou no projeto um grupo de 18 crianças do pré-escolar, de uma escola da rede pública do Ministério da educação, situada na região centro do país. Inicialmente o grupo de participantes era composto por 16 crianças. Com a entrada de mais duas crianças para o grupo, após o início da intervenção (mais 1 criança a partir da 6ª sessão e outra a partir da 7ª sessão), o número de crianças a participar no projeto aumentou para 18.

O grupo de participantes era constituído por 9 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino. À data de fim da intervenção, as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (M = 4,5 anos).

O grupo de participantes incluía crianças com (n=6) e sem necessidades específicas (n=12). E, apesar das diversas necessidades específicas existentes no grupo, todas as crianças participaram na totalidade das sessões (e em todos os momentos de cada sessão) bem como nos dois momentos de avaliação, tal como se pretendia.

A implementação deste projeto com um grupo de crianças de pré-escolar, que incluiu crianças com e sem necessidades específicas, está de acordo com as sugestões de Monteiro et al. (2008). O autor refere que intervenções motoras realizadas em ambientes inclusivos, onde participam crianças com e sem necessidades específicas, obtêm resultados positivos ao nível da participação, qualidade de vida e desenvolvimento das crianças em diversos níveis, entre eles a autonomia.

Também as OCEPE salientam a importância do envolvimento de todas as crianças e dão fundamento às opções tomadas em relação à participação de todo o grupo. Lopes da Silva et al. (2016) referem que, no pré-escolar, a diversidade existente entre todas as crianças deve ser aproveitada e valorizada como potenciadora da aprendizagem das crianças e onde, independentemente das diferenças, todas as crianças devem ter oportunidade de participar ativamente no processo educativo.

Desta forma, atendemos também ao princípio da inclusão, referido no Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, ao se proporcionar a todas as crianças o direito à participação num mesmo contexto educativo.

Sendo o grupo de crianças constituído por crianças com e sem necessidades específicas, só faria sentido incluir todos como participantes neste projeto de intervenção.

Das 18 crianças do grupo, 3 crianças beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, 1 criança tem acompanhamento em terapia da fala no Agrupamento de escolas, e 2 crianças foram encaminhadas para avaliação pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), com indicação para acompanhamento em terapia da fala.

As 3 crianças do grupo que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, apresentam necessidades e diagnósticos distintos (1 criança com Perturbação do Espectro do Autismo; 1 criança com Alteração Genética Cromossómica - cromossoma 10 e distúrbios do neuro desenvolvimento; 1 criança com Epilepsia) e beneficiam das medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, indicadas na tabela 1.

Tabela 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, aplicadas a 3 crianças do grupo

Medidas universais	Medidas seletivas	Medidas adicionais
a) diferenciação pedagógica;	d) antecipação e reforço das aprendizagens.	d) desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
b) acomodações curriculares;		
c) enriquecimento curricular;		e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
d) promoção do comportamento pró-social;		
e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.		

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo de um projeto é determinante para a sua prossecução, dado que este “enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter resposta às suas questões de investigação” (Fortin, 2009, p. 99). Assim, este projeto tem como objetivo geral promover o desenvolvimento da autonomia de crianças, com e sem necessidades específicas, através de um programa de jogos motores.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com o objetivo geral como ponto de partida, definiram-se os seguintes objetivos específicos do projeto:

1. Avaliar o efeito de um programa de 8 semanas, baseado em jogos motores, na autonomia de crianças de pré-escolar, nomeadamente através da análise da:

1.1. Perceção das crianças;

1.2. Perceção da educadora de infância titular e da assistente operacional do grupo;

2. Avaliar o grau de satisfação das crianças com as sessões do programa.

4. PROCEDIMENTOS

4.1. PROCEDIMENTOS INICIAIS

Para dar início ao desenvolvimento do projeto, após definição da problemática e objetivos e de idealizada, de um modo geral, a intervenção, estabeleceu-se o primeiro contacto com o Agrupamento de Escolas onde se pretendia colocar em prática o projeto. Este primeiro contacto com a direção do Agrupamento de Escolas, realizado no mês de outubro de 2022, foi realizado telefonicamente. Foi feita uma breve contextualização do projeto e explicação, em traços gerais, do que se pretendia realizar. Após este primeiro contacto, foi enviada informação mais detalhada, desta vez por escrito, para a direção do Agrupamento, e apresentada posteriormente de forma presencial, no dia 14 de novembro de 2022, para melhor explicação do que se pretendia realizar.

O conselho pedagógico do Agrupamento de Escolas aprovou, em dezembro de 2022, a realização do projeto no Agrupamento, na escola pretendida. Após a aprovação, com indicação da direção do Agrupamento, foi iniciado contacto com a coordenação do Centro Escolar onde o projeto iria decorrer. Posteriormente, foi selecionada uma turma do pré-escolar para participar no projeto e estabelecido o contacto com a educadora de infância titular do grupo em questão, apresentando-lhe, de uma forma sucinta, o projeto e o que se planeava realizar com o grupo de crianças.

Ainda em dezembro de 2022, foram entregues as autorizações aos encarregados de educação, através da educadora de infância do grupo. Estas autorizações contemplavam a autorização para as crianças participarem no projeto (consentimento para os encarregados de educação - anexo 1, e autorização para recolha de imagens – anexo 2). Às crianças foi lido e pedido o seu assentimento para participarem no projeto (anexo 3), antes do início da intervenção. Desta forma, foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como da identidade dos participantes.

Em janeiro de 2023, foram calendarizadas as sessões e definido o horário das mesmas, em concordância com a educadora de infância do grupo. Desta forma o grupo participou no projeto durante o horário letivo, de forma a terem sempre presente nas sessões a educadora de infância titular, num horário que não implicava alterações relevantes na rotina semanal do grupo.

No mesmo mês foi também planeada e agendada a realização de uma *sessão piloto* do projeto, a realizar com outro grupo de crianças do pré-escolar, do mesmo Agrupamento de Escolas. Nesta sessão foram testados os instrumentos de avaliação e recolha de dados a utilizar com as crianças, concretamente os inquéritos inicial/final e a avaliação da satisfação das crianças. Foi também aplicado e testado o plano de uma sessão prática do projeto, que possibilitou a realização de alguns ajustamentos resultantes de dificuldades identificadas aquando da implementação de algumas atividades.

4.2. PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

A opção por promover o desenvolvimento da autonomia através de jogos motores prende-se com o domínio do corpo e a consciência das suas potencialidades, que as crianças em idade pré-escolar vão adquirindo gradualmente e lhes permite, a partir dele, relacionar-se com o mundo, sendo a base de todo o processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Os jogos são, tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), um recurso que motiva e vai ao encontro dos interesses das crianças, pelo que a sua utilização como forma promotora do desenvolvimento de competências fará todo o sentido com crianças desta faixa etária. Os autores referidos salientam ainda a relação existente entre estas práticas e o desenvolvimento da autonomia e independência, fundamentando desta forma as opções tomadas para a definição e implementação deste projeto.

Também as recomendações de Monteiro et al. (2008) foram fundamentais na justificação das opções de intervenção do projeto, pois salientam a importância de intervenções motoras inclusivas, onde participam crianças com e sem necessidades específicas como forma de promover a participação, qualidade de vida e o desenvolvimento das crianças, em particular ao nível da autonomia.

O plano de intervenção deste estudo prevê a realização de sessões práticas durante 2 meses, num total de 8 sessões, baseadas em jogos motores, com periodicidade semanal, com a duração de 45 minutos cada, seguindo as recomendações da literatura neste tipo de projetos (e.g., Antunes et al., 2021, 2022; Silva et al., 2016). Cada sessão foi organizada em 3 momentos, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final, tal como realizado nos estudos de Antunes et al. (2021, 2022), Silva et al. (2016), Monteiro et al. (2008) e Teixeira Costa et al. (2015). Nos 3 momentos que compõem cada sessão são realizados jogos motores, onde se alia a realização de tarefas motoras básicas com a abordagem a diversos componentes da autonomia, pretendendo desta forma promover o seu desenvolvimento.

Como forma de acolher as crianças na sessão e de criação de uma rotina que garanta a segurança nas diferentes atividades das sessões, sendo também facilitadora do envolvimento das crianças nas sessões, a parte inicial de cada sessão contemplava um jogo, sempre antecedido de uma canção. Esta opção de iniciar as sessões com uma canção, além da questão da rotina, relaciona-se com a intenção de partir dos interesses das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Mogilka, 1999) e, de acordo com dados recolhidos junto da educadora titular do grupo, a música seria uma das áreas de interesse dos participantes. Além do mais, para Lopes da Silva et al. (2016), a música será também um recurso importante no pré-escolar, uma vez que proporciona às crianças momentos de prazer e bem-estar. Procurou-se assim ter uma rotina que agradasse aos participantes, despertasse o seu interesse e os envolvesse nas atividades da intervenção do programa. A canção usada (*jogar para crescer* – anexo 4) foi sempre a mesma ao longo da intervenção, tendo sido criada para este fim.

No final de cada sessão, após o jogo do retorno à calma, os participantes realizavam a avaliação da satisfação com a sessão.

Seguindo a estrutura acima apresentada, a intervenção foi planeada e executada com 12 jogos motores, realizados ao longo das 8 sessões, de acordo com os objetivos de cada sessão e de cada jogo, como explicitado na tabela 2. Os 12 jogos foram realizados pelos participantes, pela primeira vez, ao longo das primeiras 4 sessões, sendo repetidos, com variantes, da 5ª à 7ª sessão. Na 8ª sessão, os participantes realizaram 3 dos 12 jogos já realizados, escolhidos pelo grupo no início da sessão.

Antes da intervenção foi delineado o plano geral da intervenção, idealizando os jogos e objetivos para cada sessão, e a organização global da intervenção. Com o decorrer da intervenção, o plano foi ajustado e reorganizado, culminando no plano apresentado na tabela 2. Apesar das reformulações, os objetivos e jogos selecionados mantiveram-se, sendo apenas mudanças ao nível da organização das sessões e planeamento de variantes para os jogos.

Tabela 2 - Calendarização e organização das sessões – plano geral da intervenção

Sessão	Objetivos gerais	Jogos
1ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a construção da identidade; - Estimular a cooperação entre as crianças. 	Cabra-cega Não pode cair Futebol de paraquedas
2ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a capacidade de controlar movimentos voluntariamente; - Incentivar a tomada de decisões e capacidade de escolher; - Estimular a cooperação entre as crianças. 	Jogo da estátua Jogo do lencinho Comboio dos arcos
3ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a responsabilidade das crianças pelas decisões tomadas; - Fomentar o respeito pelas regras estabelecidas; - Estimular a agilidade e rapidez das crianças na realização de deslocamentos. 	Jogo da raposa Jogo do peixinho Macaquinho do chinês
4ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar a capacidade de fazer escolhas; - Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas; 	Corrida das bolas Jogo dos arcos O chão é lava

	- Estimular o controlo e a coordenação de movimentos;	
5ª sessão	- Estimular a capacidade de controlar movimentos voluntariamente; - Incentivar a tomada de decisões e capacidade de escolher; - Estimular a cooperação entre as crianças.	Jogo da estátua Não pode cair Futebol de paraquedas Jogo do lencinho
6ª sessão	- Promover a responsabilidade das crianças pelas decisões tomadas; - Fomentar o respeito pelas regras estabelecidas; - Estimular a agilidade e rapidez das crianças na realização de deslocamentos.	Jogo da raposa Jogo do peixinho Jogo dos arcos Comboio dos arcos
7ª sessão	- Potenciar a capacidade de fazer escolhas; - Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas; - Estimular o controlo e a coordenação de movimentos;	Corrida das bolas O chão é lava Cabra-cega Macaquinho do chinês
8ª sessão	- Potenciar a capacidade de fazer escolhas; - Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas; - Estimular a capacidade de tomar decisões; - Promover o envolvimento e participação das crianças nas escolhas do grupo;	À escolha do grupo, de entre os realizados nas sessões anteriores

Os planos detalhados de cada sessão encontram-se disponíveis para consulta em anexo (anexo 5).

Em todas as sessões era solicitado aos adultos presentes, bem como ao investigador que dinamizava a sessão, que seguissem algumas indicações, apresentadas na tabela 3, no sentido de não fornecer dados ou utilizar vocabulário que pudesse comprometer a intenção de promover a autonomia das crianças através das atividades propostas.

Tabela 3 - Indicações para a orientação das sessões

Indicações a ter em atenção na instrução de todas as atividades, com vista à promoção da autonomia das crianças

- a) Dizer o nome do jogo.
 - b) Explicar as regras do jogo e o objetivo do mesmo, de forma sucinta e com linguagem simples e clara, sem exemplificar como se pode jogar.
 - c) Apresentar o material e a área de jogo.
 - d) Usar palavras ou expressões que apelem ao envolvimento das crianças nas decisões e escolha de estratégias, como *vocês decidem/escolhem/encontram/descobrem/experimentam*, aceitando sugestões das crianças e dando-lhes oportunidades para tentar fazer sem interferência do adulto.
 - e) Não dar indicações ou sugerir às crianças como podem agir para alcançar o objetivo, além das regras, de modo que estas encontrem as estratégias e caminhos possíveis para alcançar o objetivo do jogo.
 - f) A constituição de equipas, sempre que possível, deverá ser da responsabilidade das crianças. Pela faixa etária, as crianças poderão necessitar de pequenas ajudas para iniciar estas tarefas, mas a escolha dos elementos deverá ser feita pelas crianças.
-

4.3. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação da perceção das crianças sobre o efeito do programa no desenvolvimento da sua autonomia

Em conformidade com os estudos de Silva et al. (2016), Teixeira Costa et al. (2015), Antunes et al. (2022) e Branquinho et al. (2017), a intervenção foi precedida de uma avaliação inicial, sendo posteriormente realizada também a avaliação final, após término da intervenção.

Pela faixa etária dos participantes, a aplicação dos inquéritos requeria apoio de um adulto, uma vez que as crianças ainda não sabem ler nem escrever. Assim, um investigador apoiou as crianças nestes dois momentos de avaliação. Este, depois de explicar a cada

criança o método de resposta e a legenda do inquérito, leu as questões, aguardando a resposta da criança à questão colocada, para depois ler a questão seguinte. Desta forma, todas as crianças conseguiram responder calmamente e quando tinham dúvidas sobre o que lhes era questionado, podiam colocá-las ao investigador. Importa, no entanto, salientar que, em nenhum momento, o investigador deu alguma sugestão ou teve alguma interferência na escolha da resposta dos participantes a alguma questão do inquérito.

Apesar deste apoio do investigador, duas das crianças do grupo demonstraram dificuldade em responder ao inquérito. Estas duas situações, retratadas de seguida, aconteceram com crianças que têm necessidades específicas e estão abrangidas por medidas universais, seletivas e adicionais do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Uma das crianças não respondeu autonomamente ao inquérito em nenhum dos momentos de avaliação, sendo necessária a intervenção da educadora de infância para responder ao inquérito da criança em questão. Para além desta situação, na aplicação do inquérito no momento inicial, outra das crianças do grupo necessitou de apoio da assistente operacional para responder a algumas questões. Na avaliação final, esta criança já não necessitou de ajuda, além da que lhe prestou o investigador que aplicou o inquérito, para conseguir responder a todas as questões.

Nos dois momentos de avaliação, a aplicação dos inquéritos foi feita com uma criança de cada vez, numa área calma da sala de atividades do grupo. Todas as crianças mostraram interesse em realizar esta atividade e participaram com entusiasmo.

Verificou-se que no momento final todas as crianças demoraram menos tempo a responder às questões, recordavam o código de resposta e mostraram mais facilidade em colocar questões quando tinham dúvidas em relação ao que lhes era questionado.

Avaliação da satisfação das crianças com o programa

Tal como nos estudos de Antunes et al. (2022) e Branquinho et al. (2017), foi realizada a avaliação da satisfação dos participantes com a participação no projeto.

No final de cada sessão prática, as crianças responderam à avaliação da satisfação com o programa. Para isso, os participantes utilizavam um sistema de resposta com cartões com as suas fotografias, que colocavam numa de 3 caixas disponíveis, escolhendo a que se adequava à sua resposta. Cada caixa estava identificada e correspondia a uma opção de

resposta, concretamente “Gostei”, “Não gostei” ou “Gostei mais ou menos”, representados respetivamente com a imagem de um rosto feliz, um rosto triste e um rosto indiferente (Spitzer et al., 1995). Os materiais usados (cartões com fotografias e caixas) para as crianças responderem a esta avaliação foram os mesmos durante todas as sessões.

O código de resposta foi apresentado aos participantes na 1ª sessão, bem como o método a utilizar para responderem. Nas sessões que se seguiram, antes do início da avaliação da satisfação, o código era relembrado com os participantes e os cartões para as respostas distribuídos pelas crianças.

Em cada sessão, o material para a realização da avaliação da satisfação era colocado num local específico do ginásio, num sítio discreto e que não permitisse que o grupo observasse a resposta de cada criança. Assim, as caixas para as respostas estavam longe da visão do grupo, e apenas a criança que se deslocava até lá para responder tinha acesso à identificação de cada uma.

Nesta avaliação as crianças conseguiam ser bastante autónomas a responder. Mas, apesar de representar uma forma de resposta mais simples para os participantes, duas crianças, que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão do Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, necessitaram de ajuda para responder, tal como nos inquéritos de avaliação aplicados antes e depois da intervenção. Importa referir que, das duas crianças que necessitaram de ajuda neste inquérito de avaliação da satisfação, uma delas foi diminuindo gradualmente essa necessidade e nas duas últimas sessões respondeu sem ajuda.

Avaliação da perceção da educadora de infância e assistente operacional

De forma a avaliar a perceção da educadora de infância titular e da assistente operacional do grupo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, após término da intervenção. As duas entrevistadas estiveram presentes em todas as sessões práticas do projeto com as crianças e, ao longo e após a intervenção, terão observado e percecionado os efeitos do programa nas crianças do grupo. São, por esse motivo, dois elementos que podem fornecer dados e informações relevantes para os resultados do projeto.

As entrevistas foram aplicadas a cada uma individualmente, usando o mesmo guião, que fora elaborado pelos investigadores para este projeto.

A transcrição das entrevistas pode ser consultada no anexo 6.

4.4. INSTRUMENTOS

4.4.1. INQUÉRITO DE AVALIAÇÃO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

A recolha de dados para avaliação contou com a utilização de um inquérito de avaliação inicial e final. Este inquérito foi aplicado às crianças que participaram no projeto, antes e após a intervenção.

A opção de utilizar um inquérito prende-se com a praticidade da sua aplicação e por ser um instrumento possível de utilizar com relativa precisão (Quivy & Campenhoudt, 2019), bem como com a possibilidade de o aplicar a vários indivíduos e fazê-lo rapidamente (Coutinho, 2018).

O inquérito utilizado foi construído pelos investigadores, atendendo aos objetivos da investigação e suportado em Branquinho et al. (2017), Gaspar e Gaspar de Matos (2015), Lopes da Silva et al. (2016) e Montandon e Longchamp (2007).

O inquérito recolhe, na primeira parte, alguns dados demográficos, como a idade, sexo e a prática de desporto, onde as opções são assinaladas por meio de um X.

Seguem-se 27 questões, onde se pretende que as crianças respondam se “Eu sozinho, consigo”, por exemplo, “Calçar-me” ou “Escolher com quem quero brincar”.

A seleção das questões a colocar aos participantes foi feita atendendo aos objetivos da investigação e com base na literatura de referência, com o cuidado de pensar no público-alvo e por isso cuidar a escolha do vocabulário e a formulação de questões simples e objetivas. Mais concretamente, as questões foram selecionadas a partir de temas principais: tarefas da vida diária; algumas responsabilidades que as crianças podem assumir; a sua participação e envolvimento em atividades e resolução de problemas. Estes temas surgiram do estudo da literatura, como Lopes da Silva et al. (2016), que referem que as crianças devem “saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões, e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros” (p. 36). Os autores exemplificam como se podem observar estas aprendizagens relacionadas com a autonomia, mencionando situações como a realização de tarefas essenciais para a vida




diária, a escolha de atividades a realizar, o comprometimento em realizar aquilo a que se propõem e a preocupação pelo bem-estar e segurança pessoal e dos outros.

Procurou-se ainda encaixar as questões elaboradas nas quatro dimensões (“plano reflexivo; plano relacional; plano de ação e plano identitário”) que Montandon e Longchamp (2007, pp. 108 - 109) mencionam fazer parte do desenvolvimento da autonomia, de modo que as diferentes questões fossem ao encontro de cada uma das dimensões.

A escala “Para mim é fácil” (Gaspar & Gaspar de Matos, 2015), que avalia competências pessoais e sociais, usada por Branquinho et al. (2017) com crianças mais novas do que no estudo da sua validação, serviu também de base para a construção deste inquérito. Assim, atendendo às dimensões da referida escala (Resolução de Problemas, Competências Básicas, Regulação Emocional, Relações Interpessoais e Definição de Objetivos), foram selecionadas e adaptadas aos objetivos e público alvo algumas questões apresentadas por Gaspar e Gaspar de Matos (2015), como “Pedir ajuda”, adaptada para “Pedir ajuda quando preciso”, ou “Fazer escolhas”, que deu origem a questões como “Escolher os materiais que quero usar” ou “Escolher com quem quero brincar”.

Para responder às questões foi utilizada uma escala de resposta que apresenta 3 níveis (“Sim”, “Talvez”, “Não”) com correspondência de uma imagem a cada opção de resposta (rosto feliz – “Sim”; rosto indiferente – “Talvez”; rosto triste – “Não”), tal como Reis et al. (2022). A cada opção de resposta foram atribuídas pontuações, 1, 2 e 3, para “Sim”, “Talvez” e “Não”, respetivamente.

Tabela 4 - Legenda da escala de respostas do inquérito de avaliação inicial/final

		
SIM	TALVEZ	NÃO

Esta escala de resposta foi utilizada para mais fácil compreensão das opções de resposta pelas crianças, dado o seu nível de literacia. Pretendia-se também tornar simples o método de preenchimento do inquérito pelas crianças, dado que se idealizou o instrumento de modo que as respostas fossem assinaladas por cada participante.

4.4.2. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DAS CRIANÇAS

A avaliação da satisfação das crianças com as sessões do projeto foi realizada de acordo com a metodologia utilizada por Spitzer et al. (1995), que apresentava uma escala de 3 pontos, correspondentes a 3 opções de escolha dada às crianças. Para cada opção há correspondência de uma caixa identificada com um rosto feliz (“Gostei”), um rosto triste (“Não gostei”) ou um rosto indiferente (“Gostei mais ou menos”), idêntico ao utilizado nos inquéritos de avaliação inicial e final do projeto. Tal como Spitzer et al. (1995) indicam, a forma de resposta das crianças foi feita com recurso a fotografias, que cada criança colocava na caixa correspondente à opção que escolhia.

No final de cada sessão prática, os participantes recebiam um cartão com a sua fotografia e, em grupo, o código de resposta era recordado, bem como o local onde as caixas de resposta se encontravam. Uma criança de cada vez respondia ao inquérito de satisfação e, se necessário, o investigador presente auxiliava as crianças na identificação das respostas e respetiva caixa.

Utilizando a metodologia apresentada, seguimos as indicações de Asher et al. (1979) e Birch et al. (2019) relativamente à avaliação da perceção de crianças em contexto pré-escolar. Desta forma, as crianças puderam escolher a sua resposta e ser parte ativa em mais um momento do projeto de intervenção, onde se pretende considerar os contributos das crianças e valorizar as suas opiniões (Branquinho et al., 2017).

Com esta avaliação pretendia-se conceder às crianças a oportunidade de dar a sua opinião sobre o estudo em que participavam e que o pudessem fazer de forma reservada, de modo que nenhum dos outros participantes tivesse conhecimento da sua resposta. Desta forma procuravam-se resposta mais fidedignas e sinceras possível.

Sendo este um programa pensado e elaborado para a promoção de competências das crianças, ao envolvê-las neste momento de avaliação pretendemos dar-lhes oportunidade de serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem, considerando as suas decisões e opiniões como importantes e válidas (Lopes da Silva et al. 2016).

4.4.3. ENTREVISTA

Após a intervenção, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a educadora de infância titular do grupo de crianças e com a assistente operacional que apoia o grupo.

Com as entrevistas pretendia-se recolher dados e informações aos inquiridos, através de questões elaboradas para o efeito, colocadas pelo investigador (Coutinho, 2018). Recorreu-se a entrevistas semiestruturadas uma vez que “importa obter dados comparáveis de diferentes participantes” (Coutinho, 2018, p. 332), e mais informações acerca do desenvolvimento do projeto, que possibilitem a confirmação ou verificação de dados obtidos com outros instrumentos utilizados.

A entrevista semiestruturada utilizada contempla 8 questões, elaboradas previamente pelos investigadores, como guião para a recolha dos dados e evidências, atendendo aos objetivos do projeto. Na aplicação das entrevistas foram também recolhidos dados de caracterização, como profissão, formação/escolaridade, tempo de serviço na profissão e idade.

As questões elaboradas incidiam sobre tópicos relevantes para os objetivos do projeto, como referido anteriormente. Destes, destacamos a opinião dos inquiridos sobre alterações no comportamento das crianças, após a intervenção, em relação à sua capacidade de fazer escolhas, na realização de atividades e tarefas diárias no contexto escolar, na intenção e iniciativa de participar e nas relações entre pares. Foram também formuladas questões com o intuito de recolher informação acerca do contributo do projeto para a participação e inclusão de todas as crianças e, em particular, das crianças com necessidades específicas, bem como sobre o potencial do programa de intervenção na promoção da autonomia das crianças e a opinião sobre a satisfação das crianças com a participação no projeto.

4.5. ANÁLISE ESTATÍSTICA

A estatística descritiva foi calculada (média \pm desvio padrão) para a amostra total e para cada variável, com um intervalo de confiança de 95%. Posteriormente, para dar resposta ao objetivo do estudo, foi utilizada a técnica de comparação não paramétrica de Wilcoxon, assumindo-se um $p < .05$ para rejeitar a hipótese nula (Ho, 2014), com os tamanhos de efeito correspondentes (η^2 ao quadrado, η^2). A interpretação do efeito utilizando η^2 baseou-se nos seguintes critérios: sem efeito se $0 < \eta^2 \leq 0.04$; mínimo se $0.04 < \eta^2 \leq 0.25$; moderado se $0.25 < \eta^2 \leq 0.64$ e forte se $\eta^2 > 0.64$ (Ferguson, 2009). Os dados foram analisados através do software estatístico SPSS v.27.

Relativamente às entrevistas e às respetivas transcrições, recorreu-se à análise de conteúdo, no sentido de proceder a uma organização dos dados que permitisse obter um significado (Cohen et al., 2017; Quivy & Campenhoudt, 2019). Para o efeito, partiu-se da questão de investigação, dos objetivos definidos e das temáticas em apreço, para a definição do sistema de categorização.

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. AVALIAÇÃO DO EFEITO DO PROGRAMA DE JOGOS MOTORES NA AUTONOMIA DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Na tabela abaixo (tabela 5) apresentam-se os resultados descritivos da variável autonomia, em cada um dos momentos (pré-intervenção e pós-intervenção), onde se pode verificar que o valor médio do momento 1 (pós-intervenção) é superior.

Tabela 5 - Estatística descritiva da totalidade amostra estudada no momento 0 (pré-intervenção) e no momento 1 (pós-intervenção).

	Momento 0 (pré-intervenção)		Momento 1 (pós-intervenção)	
	média±dp	(CI 95%)	média±dp	(CI 95%)
Autonomia	2,62±0,30	(2,45-2,80)	2,72±0,26	(2,57-2,87)

Notas: dp, desvio padrão; CI 95%, intervalo de confiança 95%

Assim, e com base na análise da tabela 6 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, apresentando o grupo melhorias nos valores de mediana (reportados visto tratar-se de estatística não paramétrica) do momento pré-intervenção para o momento pós-intervenção.

Tabela 6 - Comparação entre os dois momentos (pré-intervenção vs pós-intervenção)

	Pré-Intervenção	Pós-Intervenção	z	p	η^2
	Mediana	Mediana			
Autonomia	2,72	2,78	-2,20	0,028*	0,346

Nota: z=valor do teste t; p= nível de significância; η^2 = tamanho do efeito.

Os dados recolhidos com as entrevistas também mostram que, na percepção da educadora de infância e assistente operacional do grupo, de um modo geral, houve melhorias na autonomia das crianças entre os momentos pré-intervenção e pós-intervenção.

No que respeita ao momento pós-intervenção, a educadora de infância e a assistente operacional referem mudanças na capacidade de fazer escolhas das crianças,

individualmente ou em grupo. É mencionado pela educadora de infância que “as crianças tornaram-se mais confiantes nas suas escolhas” e que na escolha de atividades na sala “não se observam hesitações”. Também ao nível da realização de atividades e tarefas do dia a dia, no contexto escolar, as entrevistadas assinalam progressos. A este respeito, a assistente operacional refere que as crianças estão “mais autónomas e confiantes”. A intenção de participar, por iniciativa das crianças, nas atividades escolares e tarefas diárias, foi, segundo a educadora de infância, alvo de melhorias e acrescenta que esta “contribuiu para o reforço sua autoestima”, enquanto a assistente operacional salienta a iniciativa das crianças em iniciar uma tarefa que o adulto lhes solicite e a colaboração que as crianças têm demonstrado nestas situações.

Na relação entre pares, os dados recolhidos nas entrevistas revelam maior frequência de comportamentos de entreajuda, que a educadora de infância exemplifica, “tais como: calçar, apertar sapatos, contribuir para a execução de jogos mais complexos, ceder espaço ou materiais”, referindo que “existe incentivo, entreajuda e motivação para todos os elementos do mesmo grupo terem sucesso”. A assistente operacional menciona que “as crianças juntam-se, trocam ideias, organizam-se”.

2. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DAS CRIANÇAS COM O PROGRAMA DE JOGOS MOTORES

A avaliação da satisfação das crianças com o projeto registou elevados níveis de satisfação, tal como comprovam os dados recolhidos em cada sessão, apresentados no gráfico abaixo (gráfico 1).

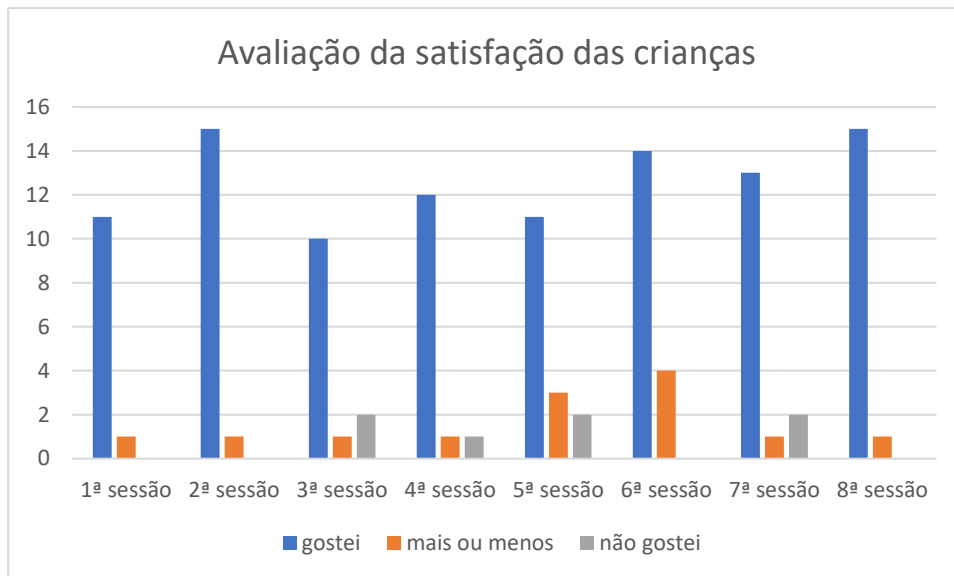


Gráfico 1 - Resultados da avaliação da satisfação das crianças

Os níveis de satisfação registados foram confirmados, também, pelos dados recolhidos nas entrevistas realizadas com a educadora de infância e assistente operacional do grupo. As respostas das duas entrevistadas foram unânimes quanto à satisfação das crianças com a participação no projeto. De acordo com a educadora de infância “As crianças manifestaram-se muito satisfeitas com a participação no projeto” e pelas palavras da assistente operacional “As crianças gostaram muito do projeto, mostravam interesse em participar, andavam entusiasmadas, felizes e ansiosas pela chegada da nova sessão”.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo do presente estudo passa pela análise do efeito de um programa de intervenção, baseado em jogos motores, na autonomia das crianças, em contexto de pré-escolar.

Os dados recolhidos na investigação são indicativos de alguma eficácia na promoção da autonomia das crianças do pré-escolar através do programa de jogos motores implementado, dado que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré-intervenção e o pós-intervenção. Estes resultados estão presentes na variável autonomia, que registou um aumento com significado estatístico entre os dois momentos (mediana de 2,72 no momento inicial e mediana de 2,78 no momento pós-intervenção). Os resultados estão, assim, de acordo com os indicadores encontrados na literatura, que demonstram a importância da motricidade na promoção da autonomia das crianças (Gamboa-Jiménez et al., 2020; Leitão et al., 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020). Assim, e tendo em consideração esta relação entre a motricidade e a promoção de autonomia, e com base nos resultados obtidos, poderemos considerar que os jogos motores aparentam ser uma estratégia com potencial para ser promotor da autonomia das crianças de pré-escolar. Este pressuposto vai ao encontro do que refere Lopes da Silva et al. (2016), que salienta a relação que a motricidade tem na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa relação existe porque, para os autores, o domínio do corpo e a descoberta das suas potencialidades são a base de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, e são a ponte para que as crianças se tornem mais autónomas.

Em concordância com os resultados acima indicados, as perceções da educadora de infância titular e da assistente operacional do grupo parecem demonstrativas, também, de melhorias nos níveis de autonomia das crianças entre os momentos pré e pós-intervenção. Particularmente no que se refere ao contexto escolar, ambas reportam melhorias na capacidade de fazer escolhas das crianças e maior confiança nessas decisões. Nas palavras da educadora de infância “as crianças tornaram-se mais confiantes nas suas escolhas” e, ao escolherem o que querem fazer, “não se observam hesitações.”. As entrevistadas indicam também maiores níveis de autonomia nas tarefas do dia a dia, maior intenção de participar e iniciativa. Como indica a educadora de infância, a “maioria das crianças toma a iniciativa de prestar auxílio tanto aos colegas como aos adultos nas diversas atividades do dia a dia (distribuição do leite, dispor e arrumar os materiais, organizar jogos e livros,

etc.)”. A assistente operacional refere que as crianças colaboram mais com os adultos, e refere que “antes que lhe seja pedido para realizar a tarefa elas têm a iniciativa e pedem ao adulto para que seja feita”. Para além disso, aumento da autoestima, maior colaboração com os pares, mais comportamentos de entreajuda entre crianças, maior capacidade de organização grupal também são indicados pela educadora de infância e pela assistente operacional como melhorias após a intervenção. A educadora de infância acrescenta que passou a existir uma maior procura de sucesso para todos os que estão envolvidos numa tarefa, “Existe incentivo, entreajuda e motivação para todos os elementos do mesmo grupo terem sucesso.”. Também estes resultados estão de acordo com os referidos anteriormente pela literatura (Lopes da Silva et al.,2016; Montandon & Longchamp,2007; Monteiro et al.,2008; Neto,2020), que mencionam situações como as que foram descritas pelas entrevistadas como essenciais para promoção de autonomia, especialmente em crianças destas faixas etárias.

Com este programa foi possível realizar um conjunto de atividades destinadas a todo o grupo, onde se incluem crianças com e sem necessidades específicas e os resultados obtidos dizem respeito a todos eles. Para além disso, ao longo de toda a intervenção foi-se tornando evidente que, de facto, é possível a realização deste tipo de programa de forma inclusiva, com todos e para todos.

Como já indicado, todas as crianças participaram em todos os momentos do projeto. Das 6 crianças com necessidades específicas do grupo, apenas 2 necessitaram de apoio em momentos da avaliação inicial/final e da satisfação com o projeto. Destas crianças, uma foi, gradualmente, diminuindo a necessidade de apoio do adulto. Também nas sessões práticas, na realização dos jogos motores, foi-se observando uma diminuição da necessidade das crianças (quer as que têm necessidades específicas como as que não têm) em ter apoio e orientação dos adultos na execução das tarefas solicitadas. Como exemplifica a educadora de infância, “O jogo dos arcos, o dos balões, o do paraquedas foram exemplos onde todas as crianças participaram e levaram o jogo até ao fim, incluindo a criança que está diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo”. A assistente operacional menciona, na entrevista, que as crianças, após a intervenção, fazem jogos “de forma empenhada e sem excluir nenhum colega e sem querer a ajuda do adulto”. Desta forma, as atividades deste programa parecem ter potencial para promover a autonomia de todas as crianças (com e sem necessidades específicas) e parece ter

alcançado as premissas da inclusão a que se propunha, nomeadamente ser adaptável a todas as crianças (Antunes et al., 2021; Monteiro et al., 2008).

A realização de jogos motores, aplicados de forma organizada e com uma rotina que deu alguma previsibilidade e, em consequência, segurança aos participantes, terá sido um primeiro passo para a disponibilidade das crianças em participar nas atividades (Lopes da Silva et al., 2016). Do mesmo modo, pelo interesse natural que as crianças em idade pré-escolar têm em realizar atividades com o corpo, que lhes permitam mover-se, e ao fazer isso, descobrir coisas novas e solucionar problemas (Neto, 2020), procurou-se atender aos reais interesses das crianças. O tempo disponível para cada jogo, onde se considerou aquele de que as crianças necessitam para tentar fazer, explorar, pensar e avaliar, ou seja, para realizarem as tarefas com possibilidade de terem sucesso e, ao mesmo tempo, para poderem desfrutar do que faziam (Lopes da Silva et al., 2016), terá sido relevante, em particular para as crianças com necessidades específicas. A assistente operacional assinala, a este respeito, que este tipo de programa “ajuda as crianças com necessidades a interagir mais” e “proporcionou momentos de alegria e prazer, compartilhados com os outros colegas”. Também a opinião da educadora de infância titular do grupo acerca do contributo do programa implementado para a inclusão das crianças com necessidades específicas, segue esta linha de pensamento, onde os interesses levam a uma maior participação e assim é possível assistir a práticas inclusivas (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a educadora de infância refere que “Tratando-se de jogos de grupo que incluem movimento, por vezes aliado à música (atividades da preferência das crianças), levam à motivação e empenho de todos participarem.”, e, referindo-se às crianças com necessidades específicas, “proporciona-lhes atividades do seu agrado e na quais têm satisfação em participar.”, acrescentando que, na sua opinião, as atividades realizadas fomentam a inclusão e autonomia destas crianças.

Desta forma, aliando interesses, segurança e um clima com alguma liberdade para descobrirem, participarem, fazerem escolhas e estarem em interação com os pares, conseguiu-se realizar atividades inclusivas, onde todo o grupo participava e se mostrava envolvido, e com interesse em ter os seus pares a jogar e a alcançar os objetivos da atividade (Lopes da Silva et al., 2016), como destacou a educadora de infância na entrevista. Esta refere que as atividades propostas neste programa “levam à motivação e empenho de todos participarem. São ainda jogos que para terem sucesso dependem da contribuição de todos os elementos, verificando-se que quando existe alguma desistência,

logo alguns da mesma equipa, procedem ao incentivo para que a criança regresse rapidamente ao jogo”. Este será mais um dado que poderá deixar em evidência que a promoção da participação e inclusão de todas as crianças é possível através deste tipo de programa, tal como Monteiro et al. (2008) nos indica.

Estes indicadores de que o programa foi inclusivo, são reforçados pelos resultados obtidos no presente estudo, na medida em que se mostrou que há, de facto, benefícios para a autonomia de todos, corroborando o que Monteiro et al. (2008) e Antunes et al. (2021) referem. Para os autores, este tipo de programa motor inclusivo além de promover diversas aprendizagens ao nível da interação social, ser motivador e estimulante para as crianças, fá-lo de forma particular em relação às crianças que apresentam necessidades específicas, levando a uma maior inclusão e aceitação pelos seus pares sem necessidades específicas.

Para, Lopes da Silva et al. (2016), todas as atividades no contexto de pré-escolar devem estar revestidas de um carácter lúdico. Através dos jogos motores é possível alcançar este objetivo e assim conseguir motivar e envolver verdadeiramente as crianças nas atividades (Neto, 2020). Os dados obtidos com a avaliação da satisfação das crianças indicam isso mesmo, que os jogos motores vão ao encontro do que são as motivações e interesses das crianças, que é possível ter elevados níveis de participação e de satisfação, e que através deste tipo de atividade alcançar objetivos com relevância para o desenvolvimento das crianças de pré-escolar, em particular a autonomia. Na perceção da assistente operacional do grupo, de acordo com os dados recolhidos na entrevista, este programa suscitou satisfação nas crianças, referindo que “As crianças gostaram muito do projeto, mostravam interesse em participar, andavam entusiasmadas, felizes e ansiosas pela chegada da nova sessão.”. Apesar dos elevados níveis de satisfação registados, de uma forma global, não se deve ignorar que, para algumas sessões (e.g. 5ª e 6ª sessões) o número de crianças que não gostaram das atividades aumentou ligeiramente. Estes dados poderão estar relacionados com dificuldades sentidas, também, pelo investigador que orientava as sessões, pois a partir da 5ª sessão a gestão do tempo tornou-se mais complexa, pelo acrescento de uma atividade por sessão. Talvez para as crianças também tenha sido mais difícil, talvez não tenham tido tempo suficiente para jogar como gostariam, ou apenas não tenham jogado os seus jogos favoritos nessas sessões. Será uma questão que ficará em aberto, mas que foi tida em consideração pelos investigadores na preparação e implementação das sessões seguintes.

Por último, os resultados e dados recolhidos com a investigação, além de sugerirem melhorias no desenvolvimento de todas as crianças, pela importância que a motricidade tem no desenvolvimento humano (e.g. Gamboa-Jiménez et al., 2020; Backes et al., 2015), poderão ser indicativos de que um programa como este, realizado para o contexto de pré-escolar, baseado em jogos motores, onde se pretende promover a autonomia de todo o grupo de crianças, quer tenham ou não necessidades específicas, pode ser também um programa inclusivo, com atividades ajustáveis a todas as crianças, independentemente da heterogeneidade dos grupos. Tal como é preconizado pelo Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho, pretende-se, com este tipo de programas, dar a todas as crianças a oportunidade de participar no seu contexto educativo, de ter experiências que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, enquanto lhe permitem desenvolver competências essenciais para a sua vida futura, entre elas, a autonomia.

V. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo realizado é demonstrativo da importância que a utilização de estratégias que vão ao encontro dos reais interesses das crianças pode ter no contexto de pré-escolar, para todas as crianças. Desta forma, e tal como Lopes da Silva et. al (2016) salientam, a adoção de práticas diferenciadas, como as adotadas, permitem que as crianças interajam entre si e promovam a aprendizagem de todas, valorizando os contributos de todos para alcançar objetivos. Partindo dos interesses das crianças, dando-lhes oportunidades de fazer descobertas através do seu corpo (Neto, 2020), será possível proporcionar atividades estimulantes e que são motivadoras para as crianças. Assim, a implementação de programas baseados em jogos motores, como é exemplo este projeto, onde se recorre a práticas que potenciam a participação e envolvimento de todas as crianças, parece ser uma ferramenta eficaz para os objetivos a que se propõe e capaz de promover altos níveis de satisfação entre os participantes, além de ser uma estratégia que exige poucos recursos espaciais e materiais, e ser capaz de se ajustar a grupos heterogêneos do ponto de vista das suas capacidades (como aliás é característico nestas faixas etárias).

Em síntese, parece ser relevante e eficaz, tanto ao nível da satisfação como da promoção de competências, a adoção de estratégias como as utilizadas neste projeto, partindo da motricidade para alcançar outros objetivos, em particular pelo potencial que poderão ter para o desenvolvimento das crianças com necessidades específicas.

No entanto, apesar dos resultados obtidos indicarem algum sucesso, o estudo apresenta limitações a ter em conta em investigações futuras, como a reduzida amostra do estudo e a não existência de um grupo de controlo. Assim, estes dois aspetos deverão ser considerados no futuro, aumentando o tamanho da amostra e introduzindo um grupo de controlo, permitindo inclusivamente a utilização de uma estatística mais robusta para análise e interpretação dos dados obtidos. Com uma amostra mais alargada e, por isso, mais representativa da realidade, usando um grupo de controlo, que permitiria minimizar o efeito de outras variáveis nos resultados obtidos, seria possível reduzir a influência de outros fatores como as aprendizagens que se vão realizando no contexto da sala de atividades dos participantes, bem como influência de outros contextos de vida das crianças.

A duração do estudo, com uma intervenção de apenas 2 meses, poderá ser considerada também uma limitação. Eventualmente, com uma intervenção mais alargada e, simultaneamente, com um maior volume semanal (por exemplo, 2 vezes por semana) conjugando os aspetos referidos acima, os resultados poderão ser mais expressivos e fornecer mais informação útil para a prática, uma vez que a autonomia se vai construindo ao longo do tempo e aquele a que o presente estudo foi dedicado poderá ter sido pouco para evidências mais claras.

CONCLUSÃO

Este estudo, que surgiu da necessidade de encontrar estratégias inclusivas para promover a autonomia das crianças, no contexto de pré-escolar, fez-nos encontrar ferramentas de excelência para alcançar o que se pretendia. Levou-nos a explorar a motricidade, através dos jogos motores, e a conseguir a ambicionada inclusão, a participação e envolvimento de todos os participantes, em todos os momentos do projeto de intervenção. É uma enorme satisfação observar os resultados obtidos ao nível da promoção da autonomia das crianças, que nos indicam que, de facto, o que foi idealizado poderá ter um resultado positivo.

Em suma, perante os resultados obtidos, podemos constatar que, através de um programa de jogos motores, será possível promover a autonomia das crianças, quer tenham ou não necessidades específicas, revelando-se as estratégias utilizadas inclusivas e potenciadoras da participação de todos. E, não menos importante, a satisfação que um programa como o implementado pode trazer às crianças, o que é sempre relevante especialmente para garantir uma correta participação ao longo do programa. Devemos por isso destacar que esta foi uma intervenção onde a vontade de participar e o entusiasmo dos participantes foi sempre constante, comprovando a sua satisfação na avaliação que realizaram (e reforçada com a análise das entrevistas efetuadas à educadora de infância e assistente operacional), é verdadeiramente entusiasmante e motivador para a continuação da utilização deste tipo de estratégias

Neste sentido, e perante os resultados conseguidos, consideramos que o estudo realizado poderá contribuir para a promoção de práticas inclusivas no contexto de pré-escolar e para a utilização de jogos motores como um recurso para a promoção de diversas competências. Além disso, poderá ser útil para contextos diferentes, sejam em grupos de outros níveis de ensino, ou aplicando em outros contextos educativos.

Em resumo, acreditamos que este estudo representa uma mais-valia para a concretização de práticas educativas mais inclusivas, que podem ser aproveitadas para contextos diferentes daquele em que foi implementado este programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26. <https://doi.org/10.36446/af.2015.44>
- Antunes, R., Amaro, N., Matos, R., Ribeiro, A., Coelho, B., & Mangas, C. (2021). *Projeto jogamos tudo, jogamos todos: o arranque*. 8ª Conferencia de Mediação Intercultural e Intervenção Social - Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e mediação intercultural, Leiria.
- Antunes, R., Mangas, C., Monteiro, I., Sereno, M., Amaro, N., Matos, R., & Frontini, R. (2022). Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”. *Motricidade*, 18(3), 449–457. <https://doi.org/10.6063/motricidade.27088>
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. A. (1979). A Reliable Sociometric Measure for Preschool Children. *Dev. Psychol.*, 15, 443–444.
- Backes, B. M., Porta, M. E., & de Anglat, H. E. D. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educere*, 19(64), 777–790. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643544010.pdf>
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *PODIUM- Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643–661. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=153166451&site=eds-live>
- Birch, E. E., Castañeda, Y. S., Cheng-Patel, C. S., Morale, S. E., Kelly, K. R., Beauchamp, C. L., & Webber, A. (2019). Self-perception in Children Aged 3 to 7 Years with Amblyopia and Its Association with Deficits in Vision and Fine Motor Skills. *JAMA Ophthalmology*, 137(5), 499–506. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2018.7075>
- Branquinho, C., Fauvelet, C., Cruz, J., Santos, T., Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2017). Dream kids, dar voz às crianças: o futuro já começou, com participação social, autonomia e responsabilidade. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 13-27. <https://www.researchgate.net/publication/336239040>

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República, 1^a série, nº 129, 2018-07-06 (p. 2918). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- D'Isanto, T., & Di Tore, P. A. (2016). Physical activity and social inclusion at school: A paradigm change. *Journal of Physical Education and Sport*, 16, 1099–1102. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.s2176>
- Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2020). Interações docentes em brincadeiras e a autonomia de crianças no 1º ano do ensino fundamental. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 174–187. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p174-187>
- Elad, D., Barak, S., Silberg, T., & Brezner, A. (2018). Sense of autonomy and daily and scholastic functioning among children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 80, 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.06.006>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Prof. Psychol.*, 40, 532–538.
- Folque, M. da A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. (5.^a ed.). Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física* (1.^a ed.). Editora Scipione.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología dela existencia corpórea. *Pensamiento Educativo, Revista De*

Investigación Latinoamericana (PEL), 38, 46–61.
<https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/24005>

Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., & Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1–22.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>

Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 199–211.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36242128006>

Habermas, J. (1989). Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos Avançados* 3(7), 4-19. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300002>

Hernández, E. H., Peris, J. B. & Murcia, J. A. M. (2022). *En búsqueda de la autonomía en educación física*. (1.ª ed.). Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09124-1>

Ho, R. (2024). *Handbook of univariate and a multivariate data analysis with IBM SPSS* (2.ª ed.). New York: CRC Press.

Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física / Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37–51.
https://www.researchgate.net/publication/286854399_Cooperative_games_and_inclusion_in_physical_education

Leitão, M. C., Silvestre, M. R., Bezerra, M. S., & Lacerda, Y. (2011). Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. *Revista brasileira de Ciência e Movimento*, 19(3), 76–85.
<https://doi.org/10.18511/rbcm.v19i3.1881>

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (2.ª ed.). Instituto Piaget.

- Lifton, P. D. (1983). Measures of Autonomy. *Journal of Personality Assessment*, 47(5), 514-514-523. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4705_12
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação (DGE).
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Montandon, C., & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *PERSPECTIVA*, 25(1), 105-126. https://www.researchgate.net/publication/268286711_Voce_disse_autonomia_Uma_breve_percepcao_da_experiencia_das_crianças
- Monteiro, T. R., Pick, R. K., & Valentini, N. C. (2008). A Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. *Temas sobre o desenvolvimento*, 16(94), 202-214. <https://www.researchgate.net/publication/258699844>
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (1.^a ed.). Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: contruindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competência a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. CRIAP ASA.

- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 220–248). Artmed.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, H., Silva, A., Simões, B., Moreira, J., Dias, P., & Dixe, M. (2022). Preschool Children's Attitudes Towards Their Peers with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1963–1973. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1834079>
- Sá, L. V., & Oliveira, R. A. de. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça*, 12(1/2), 5–14. <https://doaj.org/article/144c5741aced42d0a285616ed0c5c746>
- Silva, M., Neves, G., & Moreira, S. (2016). Effects of an Educational Psychomotor Intervention program in preschool children. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 326–342. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Simões, V., & Ramos, L. (2016). *Escola Ativa-100 Jogos para uma Escola Ativa. Brincar a Jogar para Exercitar!* Escola Superior de Desporto de Rio Maior - Instituto Politécnico de Santarém. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4374.6968>
- Spitzer, S., Cupp, R., & Parke, R. D. (1995). School Entrance Age, Social Acceptance, and Self-Perceptions in Kindergarten and 1st Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 433–450. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90015-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90015-2)
- Teixeira Costa, H. J., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos Couto, J. M., & Barcala-Furelos, R. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126–140. <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.101.11>

Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. (1.^a ed.). Faculdade de Medicina do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9133>

Wiertsema, H. (2006). *100 Jogos de Movimento* (6.^a ed.). GRAFIASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – CONSENTIMENTO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO OU REPRESENTANTE LEGAL

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

Consentimento do Encarregado de Educação ou Representante Legal

Identificação do Investigador: Raul Antunes & Ana Oliveira

Título do estudo: A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar.

Explicação do estudo: O seu educando está a ser convidado a participar no estudo “A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar”, inserido num projeto de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Com este estudo pretendemos saber em que medida a participação das crianças neste programa pode contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia e para promover a inclusão de todas as crianças da turma nas atividades escolares. A colaboração das crianças consiste na participação nas sessões práticas do projeto, onde serão realizados jogos motores e no preenchimento de um inquérito, antes e depois da aplicação do programa.

A colaboração das crianças é voluntária e em qualquer momento e por qualquer motivo, podem desistir de colaborar.

As sessões práticas a realizar com as crianças terão a orientação de Sara João de Freitas Castelão Lopes da Piedade Gomes (1210287@my.ipleiria.pt), estudante do Mestrado.

O investigador responsável: Raul Antunes, PhD, Investigador do CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida – Politécnico de Leiria).

Contactos: raul.antunes@ipleiria.pt | 918649901

Assinatura de quem pede consentimento: ..Raul de Sousa Magalhães Antunes

Muito obrigada pela sua colaboração.

Declaro ter lido e compreendido este documento e as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo “A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar” sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome do participante: _____

Nome do Encarregado de educação: _____

BI/CC N.º: _____ DATA OU VALIDADE ___ / ___ / _____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____ DATA: _____

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe é feita, queira assinar este documento.

Autorização para recolha de imagens

No âmbito da realização do projeto “A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar”, no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, solicitamos autorização para a recolha de imagens e vídeo das sessões práticas do referido estudo, onde a turma do seu educando irá participar.

As imagens e vídeos recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como forma de recolha de dados e evidências do estudo.

Declaro ter lido e compreendido este documento e autorizo a recolha de imagens /vídeo do meu educando nas sessões do projeto “A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar”.

Nome do participante: _____

Nome do Encarregado de educação: _____

BI/CC N.º: _____ DATA OU VALIDADE ____ / ____ / ____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____ DATA: _____

Termo de assentimento para o menor de idade

Identificação do Investigador: Raul Antunes & Ana Oliveira

Título do estudo: A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar.

Enquadramento: Este estudo surge inserido num projeto de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo-motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Explicação do estudo: Estás a ser convidado a participar no estudo “A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar”.

Com este estudo pretendemos saber em que medida a tua participação neste programa pode contribuir para o desenvolvimento da tua autonomia e para promover a inclusão de todas as crianças da turma nas atividades escolares. A tua colaboração consiste na participação nas sessões práticas do projeto, onde serão realizados jogos motores e no preenchimento de um inquérito, antes de iniciares a participação nas sessões práticas e, novamente, quando as sessões terminarem. Todos os inquérito e fichas de dados serão identificados por um código para que ninguém saiba quem preencheu cada um, de forma a que todos sejam anónimos.

Condições: A tua colaboração neste projeto é voluntária, em qualquer momento e por qualquer motivo, podes desistir de colaborar.

Confidencialidade e anonimato: Os investigadores responsáveis por este projeto comprometem-se a:

- a) Garantir total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos participantes;
- b) Utilizar os dados fornecidos, somente, para fins de investigação (os resultados têm unicamente valor coletivo).

Caso tenhas alguma dúvida, não hesites em contactar-nos.

Muito obrigada pela tua colaboração.

O investigador responsável: Raul Antunes, PhD, Investigador do CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida – Politécnico de Leiria).

Contactos: raul.antunes@ipleiria.pt | 918649901

Assinatura de quem pede consentimento: .. Raul de Sousa Magalhães Antunes

ANEXO 4 – CANÇÃO “*JOGAR PARA CRESCER*”

Canção “*jogar para crescer*” (letra):

A jogar e a brincar,

Estamos sempre a aprender.


Vamos lá toca a mexer,


Vamos lá toca a jogar.


A jogar e a brincar,

Todos juntos a crescer.

ANEXO 5 – PLANOS DAS SESSÕES

Sessão nº 1 08/02/2023 45 minutos		Objetivos gerais da sessão: - Promover a construção da identidade; - Estimular a cooperação entre as crianças.
Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer” 3 minutos		
Aquecimento	Cabra-cega	
Duração	10 minutos	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características individuais; - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar, saltar); - Seguir as regras do jogo. 	
Descrição	<p>As crianças deslocam-se pelo espaço, fugindo da <i>cabra-cega</i> (criança vendada), que as tenta apanhar.</p> <p>Quando a <i>cabra-cega</i> apanha uma criança, sem tirar a venda, tenta adivinhar quem é. Depois de adivinhar, trocam de posição.</p> <p>Antes de começar a tentar apanhar os colegas, a <i>cabra-cega</i> coloca a venda e gira sobre si mesma o número de vezes igual à sua idade.</p> <p>O objetivo do jogo é a <i>cabra-cega</i> identificar quem apanhou, reconhecendo algumas características dos colegas.</p>	
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar o espaço do ginásio onde se joga, para a área de jogo não ser demasiado grande. - A primeira criança a fazer de <i>cabra-cega</i> será o chefe da turma desse dia. - O adulto ajuda a <i>cabra-cega</i> a girar. 	
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto não interfere no jogo orientando as crianças para fugir ou apanhar os colegas. São as crianças que, individualmente, decidem para onde e como fugir/apanhar os colegas de forma mais eficaz. Também não interfere na identificação da criança que é apanhada, é a 	

	criança que faz de cabra-cega que vai lançando hipóteses para desvendar a identidade do colega e encontrar estratégias para o identificar;
Material	Venda ou lenço.
Parte fundamental	<p>Não pode cair</p> 
Duração	20 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Respeitar a atuação dos colegas no jogo, esperando pela sua oportunidade de agir; - Controlar movimentos de manipulação.
Descrição	<p>Um balão é lançado ao ar e as crianças não o podem deixar cair, dando toques no balão para que se mantenha no ar.</p> <p>O objetivo do jogo é manter o balão no ar o máximo tempo possível.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jogar em grande grupo com mais do que um balão; 2. Jogar em pequenos grupos, com um balão; 3. Jogar em pequenos grupos com mais do que um balão; 4. Jogar em pares com um balão.
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar o espaço do ginásio onde se joga, para a área de jogo não ser demasiado grande. - O balão só pode ser tocado, não agarrado. - Para lançar o balão ao ar podem ser usadas várias partes do corpo, não só as mãos. - Cada criança não pode dar mais do que três toques no balão. - Quando o balão cai ao chão, o jogo pode ser reiniciado, com a equipa no centro da sua área de jogo. - Os grupos e pares de jogo serão decididos pelas crianças.

Aspetos-chave	<p>- As crianças, ao jogarem, terão de identificar estratégias para lançar o balão para atingir o objetivo do jogo e coordenar a sua ação com o(s) colega(s), respeitando as regras. Cada criança decide como agir para contribuir para o objetivo do jogo.</p> <p>O adulto não interfere nesta identificação de estratégias de jogo das crianças.</p>	
Material	Balões (em número igual a metade do total do grupo).	
Retorno à calma	Futebol de paraquedas	
Duração	12 minutos	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Respeitar a atuação dos colegas no jogo, esperando pela sua oportunidade de agir; - Coordenar movimentos com os dos colegas de jogo e com o movimento do paraquedas. 	
Descrição	<p>O grupo de crianças, dividido em duas equipas, que seguram o mesmo paraquedas, vai marcar golo na baliza do adversário. Para isso cada equipa tem de agitar o paraquedas para fazer a bola mover-se até à baliza do adversário e para manter a bola afastada da sua baliza.</p> <p>O objetivo do jogo é marcar golo na baliza adversária.</p>	
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com duas equipas. - As balizas estão assinaladas em dois pontos opostos do paraquedas. Quando a bola tocar na baliza é golo. - Os elementos de cada equipa podem vestir coletes de cores diferentes, para melhor identificação. - O jogo tem início quando todas as crianças se encontrarem em posição de jogo (a segurar o paraquedas, de pé), com o lançamento da bola para o centro do paraquedas. 	
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças decidem a constituição das duas equipas. - O adulto não mostra como se pode fazer para marcar golo, apenas explica as regras do jogo. - As crianças de cada equipa necessitam colaborar e decidir como mover o paraquedas para marcar golo. 	


- Cada criança terá de descobrir quais os movimentos que são mais eficazes para mover o paraquedas.

Material


Paraquedas com balizas assinaladas.




Bola leve.


Sessão nº 2	Objetivos gerais da sessão:	
15/02/2023	- Estimular a capacidade de controlar movimentos voluntariamente;	
45 minutos	- Incentivar a tomada de decisões e capacidade de escolher;	
	- Estimular a cooperação entre as crianças.	
Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer”		
3 minutos		
Aquecimento	Jogo da estátua (c/ música)	
Duração	12 minutos	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar movimentos (parar, andar); - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar, saltar); - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum. 	
Descrição	<p>As crianças deslocam-se pelo espaço enquanto a música toca.</p> <p>Quando a música para, as crianças ficam em <i>estátua</i>, quietas no local onde estão, até que recebam indicação de que se podem mover novamente (música retoma).</p> <p>O objetivo do jogo é ficar em <i>estátua</i> durante o tempo sem música.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ninguém pode deslocar-se a andar, sendo cada criança a escolher como se desloca pelo espaço (exemplos: saltar, correr, a gatinhar, a andar de lado, em bicos de pés, andar de costas). 2. Uma criança de cada vez dá a indicação de como os colegas se podem deslocar pelo espaço. 	
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar o espaço do ginásio onde se joga, para a área de jogo não ser demasiado grande. - O adulto controla as paragens da música. 	
Aspetos-chave	- O adulto não dá ideias de estratégias de jogo ou para alcançar o objetivo do jogo.	


	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças descobrem como parar e como conseguem ficar em <i>estátua</i> de forma eficaz, por mais tempo. - Cada criança escolhe a que velocidade a que se movimenta. - Cada criança escolhe de que forma como se desloca pelo espaço de jogo, exceto na realização da segunda variante. - Na segunda variante é uma criança que escolhe como os colegas se vão movimentar.
Material	Coluna de som.
Parte fundamental	<p>Jogo do lençinho</p> 
Duração	15 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher (sem ajuda ou orientação do adulto) onde colocar o lençinho; - Coordenar movimentos (correr, parar, sentar); - Realizar movimentos de deslocamentos (correr); - Cooperar com os colegas.
Descrição	<p>O grupo de crianças senta-se no chão, em círculo, com as mãos atrás das costas.</p> <p>Uma criança está fora do círculo e tem um lençinho. Esta, enquanto o grupo canta a lengalenga “aqui vai o lenço, aqui fica o lenço”, corre em volta da roda e deixa cair o lenço atrás de um colega, à sua escolha, continuando a correr.</p> <p>A criança que tem o lenço atrás de si pega no lenço e corre em volta da roda, tentando apanhar quem deixou o lenço antes que este se sente no lugar que deixou vago.</p> <p>Se a criança for apanhada, vai para o centro da roda e o seu perseguidor vai jogar como descrito atrás.</p> <p>Se a criança que persegue não apanhar o colega o jogo continua seguindo a mesma regra.</p> <p>O objetivo do jogo é conseguir ocupar o lugar do colega a quem o jogador deixou o lençinho.</p>

	<p>Variantes:</p> <p>1. As crianças que perseguem e são perseguidas não podem correr (alternativas: andar rápido, saltitar, andar com passos muito largos). A escolha do tipo de deslocamento é feita por cada criança em jogo (pela que finaliza a jogada, a que ocupa o lugar vago na roda).</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - As crianças que forem para o centro da roda podem continuar envolvidas no jogo continuando a cantar a lengalenga.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança escolhe onde deixar o lençinho e a melhor forma de conseguir ocupar um lugar na roda. - Na variante o adulto não indica como as crianças se deslocam, apenas refere que não podem correr e a criança é que escolhe o tipo de deslocamento.
Material	Lenço de tecido
Retorno à calma	<p>Comboio dos arcos</p> 
Duração	15 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Ajudar a equipa; - Encontrar estratégias para resolver um problema (passar o arco);
Descrição	<p>O grupo de crianças, dividido em duas equipas, forma dois <i>comboios</i>, com cada criança dentro de um arco.</p> <p>No final de cada <i>comboio</i> um arco fica vazio.</p> <p>A equipa tem de fazer passar o arco do final para a frente do comboio, de modo que todos possam avançar para o arco à sua frente. O <i>comboio</i> vai andando assim até chegar à meta.</p> <p>O objetivo do jogo é levar o <i>comboio</i> até à meta o mais rápido possível.</p>
Regras / indicações	- Jogo realizado com duas equipas, elaboradas pelas crianças.


Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Definir e apresentar a meta do jogo. - Colocar os <i>comboios</i> à mesma distância da meta, de frente para a mesma, e cada equipa orienta o percurso do seu comboio. - Os arcos podem ter tamanhos diferentes, não é necessário que tenham todos o mesmo diâmetro. Importa apenas que sejam de tamanhos iguais para as duas equipas. - Os arcos são colocados previamente em 2 filas (<i>comboios</i>), com o mesmo número de arcos cada uma. - O adulto não exemplifica ou sugere como as crianças podem passar o arco, sendo as crianças que, individualmente ou com o grupo, descobrem como podem passar o arco mais rapidamente para o colega da frente. - O percurso que cada <i>comboio</i> percorre até à meta é escolhido pela equipa.
Material	Arcos (dois a mais em relação ao número total de crianças em jogo)



<p>Sessão nº 3 23/02/2023 45 minutos</p>	<p>Objetivos gerais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a responsabilidade das crianças pelas decisões tomadas; - Fomentar o respeito pelas regras estabelecidas; - Estimular a agilidade e rapidez das crianças na realização de deslocamentos. 	
<p>Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer” 3 minutos</p>		
<p>Aquecimento</p>	<p>Jogo da raposa</p>	
<p>Duração</p>	<p>15 minutos</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos de deslocamentos, com agilidade e rapidez; - Encontrar estratégias para alcançar um objetivo (manter a sua cauda até ao final do jogo); - Cooperar com os colegas para alcançar o objetivo da equipa, respeitando a atuação de cada um no jogo. 	
<p>Descrição</p>	<p>Cada criança representa uma <i>raposa</i>, usando uma <i>cauda</i> (pedaço de tecido, que prende nas calças, nas costas).</p> <p>As <i>raposas</i> deslocam-se pelo espaço de jogo, realizando diversos tipos de deslocamentos por indicação do adulto (exemplos: correr, correr com joelhos ao peito/calcanhares ao rabo, andar de lado/com passos de gigante/com passos de bebé/aos saltinhos).</p> <p>Enquanto se deslocam pelo espaço, as <i>raposas</i> tentam roubar as <i>caudas</i> dos colegas, evitando que roubem a sua.</p> <p>O jogo termina quando só uma <i>raposa</i> tiver <i>cauda</i>.</p> <p>O objetivo do jogo é evitar que roubem a sua <i>cauda</i> e apanhar as das outras <i>raposas</i>.</p>	
<p>Regras / indicações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo; - Os jogadores mantêm-se sempre todos em jogo, mesmo os que ficarem sem cauda. Estes continuam a tentar apanhar as <i>caudas</i> das outras <i>raposas</i>. Nas variantes continuam sempre em jogo, trocando de posição. 	


Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança deve encontrar e escolher estratégias de jogo, para perseguir, apanhar as <i>caudas</i> e fugir, de modo a alcançar o objetivo do jogo (manter a sua <i>cauda</i>). O adulto não dá ideias de estratégias. - Cada criança escolhe a velocidade a que se desloca.
Material	Pedacos de tecido (em número igual ao número de crianças)
Parte fundamental	<p>Jogo do peixinho</p> 
Duração	15 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos de deslocamentos, com agilidade e rapidez; - Cooperar com os colegas de equipa, para atingir um objetivo comum; - Participar na tomada de decisões da equipa; - Respeitar as decisões tomadas pela equipa; - Encontrar estratégias para alcançar o objetivo do jogo (capturar ou não ser capturado).
Descrição	<p>O grupo de crianças divide-se em duas equipas, os <i>peixinhos</i> e os <i>pescadores</i>.</p> <p>As que são <i>pescadores</i> formam uma roda, de pé, de mãos dadas, afastando-se ao máximo entre si (braços esticados), criando uma rede de pesca. As que são <i>peixinhos</i> atravessam a rede a correr, tentando escapar quando os <i>pescadores</i> a fecharem (crianças baixam os braços até ao chão).</p> <p>A rede fecha ao sinal combinado entre os seus elementos, que os <i>peixinhos</i> desconhecem.</p> <p>Os <i>peixinhos</i> capturados integram a equipa dos <i>pescadores</i>.</p> <p>O jogo termina quando apenas um <i>peixinho</i> estiver em jogo.</p> <p>O objetivo do jogo é, para a equipa dos <i>peixinhos</i>, não ser capturado e, para a equipa dos <i>pescadores</i>, capturar os <i>peixinhos</i> o mais rápido que conseguirem.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - O sinal a combinar pelo grupo de <i>pescadores</i> para baixar a rede é escolhido antes do início do jogo e renovado a cada captura. - Jogo realizado por todo o grupo, dividido em duas equipas, elaboradas pelas crianças.

<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após terminar o jogo, as equipas trocam de posição inicial (os <i>peixinhos</i> passam a <i>pescadores</i> e vice-versa) e o jogo é realizado novamente. - A escolha do sinal (contar até quanto) para baixar a rede é feita pela equipa dos <i>pescadores</i>. O adulto pode auxiliar na contagem, se necessário. - As crianças que são <i>peixinhos</i> escolhem em que espaço da rede entrar, quando e como entrar. - Cada elemento da equipa dos <i>pescadores</i> terá de encontrar as melhores estratégias para baixar a rede rapidamente, após o sinal. - As crianças da equipa dos <i>pescadores</i> necessitam colaborar para capturar os <i>peixinhos</i>, comunicar entre si e seguir o que decidiram para baixar a sua rede.
<p>Material</p>	<p>Sem material necessário.</p>
<p>Retorno à calma</p>	<p>Macaquinho do chinês</p> 
<p>Duração</p>	<p>12 minutos</p>
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar movimentos (correr, andar, parar); - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar), com agilidade e rapidez; - Encontrar, individualmente, estratégias para alcançar o objetivo do jogo; - Cooperar com os colegas (par), para alcançar um objetivo comum.
<p>Descrição</p>	<p>Uma criança do grupo (<i>macaquinho do chinês</i>) coloca-se junto de uma parede, enquanto os restantes se colocam na linha de partida, na outra ponta da sala, de frente para essa parede.</p> <p>O <i>macaquinho do chinês</i> volta-se para a parede e diz em voz alta “1,2,3, macaquinho do chinês”, enquanto os restantes jogadores se deslocam para tentar chegar o mais próximo possível da parede do <i>macaquinho do chinês</i>.</p> <p>Terminando a contagem, o <i>macaquinho do chinês</i> vira-se e todos os jogadores têm de ficar imóveis. Os que se mexerem voltam para a linha de partida, por indicação do <i>macaquinho do chinês</i>.</p> <p>Quando um jogador conseguir alcançar a parede, troca de posição com o <i>macaquinho do chinês</i>.</p>


	O objetivo do jogo é chegar à parede do <i>macaquinho do chinês</i> o mais rápido possível.
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo e assinalar a linha de partida. - A primeira criança a ser o <i>macaquinho do chinês</i> será a que for o chefe da turma nesse dia.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A criança que faz de <i>macaquinho do chinês</i> escolhe a que velocidade conta, decidindo assim o tempo que dá aos seus colegas para tentar alcançar a sua parede. Da mesma forma, escolhe quanto tempo que as crianças têm de permanecer imóveis até retomar a contagem. - As crianças que tentam alcançar a parede do <i>macaquinho do chinês</i> decidem como se deslocam para alcançar a parede o mais rápido possível. - Cada criança encontra a melhor forma de ficar imóvel e assim permanecer, quando o <i>macaquinho do chinês</i> termina a contagem.
Material	Sem material necessário.


<p>Sessão nº 4 01/03/2023 45 minutos</p>	<p>Objetivos gerais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar a capacidade de fazer escolhas; - Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas; - Estimular o controlo e a coordenação de movimentos;
<p>Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer” 3 minutos</p>	
<p>Aquecimento</p>	<p>Corrida das bolas</p> 
<p>Duração</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar estratégias para resolver um problema (transportar/passar a bola); - Cooperar com os colegas, para resolver um problema e alcançar um objetivo comum; - Controlar movimentos de manipulação.
<p>Descrição</p>	<p>Cada criança deve atravessar a área de jogo, para alcançar a meta, transportando uma bola entre os joelhos.</p> <p>Se a bola cair o jogador tem de voltar ao início.</p> <p>O objetivo do jogo é alcançar a meta sem perder a bola, o mais rapidamente possível.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jogar em pares (mãos dadas), cada um com a sua bola entre os joelhos. 2. Jogar em pares, transportando apenas uma bola, mas sem usar as mãos para a levar.
<p>Regras / indicações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo ou pares (variantes), com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo e a meta. - Nas variantes as crianças escolhem os pares.
<p>Aspetos-chave</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças, primeiro individualmente e depois em pares, encontram as estratégias para alcançar o objetivo do jogo (levar a bola até à meta), sem que o adulto interfira.


	<ul style="list-style-type: none"> - Na segunda variante, cada par decide como transporta a bola até à meta, de acordo com a regra (não usar as mãos). - Nas diferentes opções de jogo, as crianças podem explorar e descobrir a relação do seu corpo com o objeto do jogo (bola), encontrando formas de responder ao desafio.
Material	Bolas (em número igual ao das crianças)
Parte fundamental	<p>Jogo dos arcos</p> 
Duração	15 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar estratégias para resolver um problema; - Cooperar com os colegas, para resolver um problema e alcançar um objetivo comum; - Coordenar movimentos.
Descrição	<p>As crianças circulam em volta de uma roda de arcos, ao som de música. Quando a música para cada uma vai para dentro de um arco.</p> <p>A cada paragem da música um arco é retirado. Nas jogadas seguintes, quando as crianças têm de se colocar dentro dos arcos, podem ficar mais do que uma em cada arco.</p> <p>O objetivo do jogo é colocar-se dentro de um arco o mais rápido possível, quando a música para.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jogar com os arcos espalhados pela sala, em vez de dispostos em roda. 


	As crianças circulam pela área de jogo e quando a música para têm de se colocar dentro de um arco.	
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participarem ao mesmo tempo. - No início do jogo os arcos são em número igual ao dos participantes. - As crianças mantêm-se sempre todas em jogo, ninguém é eliminado. - O adulto controla as paragens da música. - Quando os arcos forem poucos, as crianças não necessitam colocar todo o corpo dentro do arco. - O jogo decorre até que o número de jogadores permita ir retirando arcos. 	
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças não recebem orientação quanto à forma como se devem deslocar, optando cada uma pelo tipo e velocidade do deslocamento que vai realizar. - Quando a música para, as crianças decidem para dentro de que arco vão e encontram as estratégias para o fazerem com rapidez. - Quando os arcos forem em menor número do que os jogadores, as crianças encontram estratégias para que todas se coloquem dentro dos arcos. O adulto apenas indica que todos continuam em jogo e ninguém pode ficar de fora dos arcos. 	
Material	Arcos, em número igual ao dos participantes.	
Retorno à calma	O chão é lava	
Duração	12 minutos	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir que percurso fazer para chegar até à meta; - Escolher o tipo de deslocamento mais eficaz de acordo com o percurso escolhido; - Coordenar movimentos; - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; 	
Descrição	As crianças têm de atravessar a área de jogo e, para isso, têm de usar os objetos e marcas existentes no piso, pois não podem pisar o chão, pois <i>o chão é lava</i> .	

	<p>Se as crianças pisarem o chão têm de regressar à linha de partida.</p> <p>O objetivo do jogo é atravessar a área de jogo o mais rápido possível, sem pisar o chão.</p> <p>Variantes:</p> <p>1. Realizar o jogo em pares (mãos dadas). Se um dos elementos pisar o chão, o par regressa à linha de partida.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Na variante, o jogo é realizado em pares, com todos a jogarem ao mesmo tempo. - No chão da área de jogo são colocados arcos, folhas de papel, outros materiais que as crianças possam pisar. - Assinalar a linha de partida e a meta.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças decidem, individualmente ou com os pares, como se deslocam e o percurso que fazem para até à meta; - Na variante, as crianças colaboram para que consigam definir a sua estratégia de jogo e jogar.
Material	<p>Arcos, folhas de papel, fita cola, outros.</p>


Sessão nº 5	Objetivos gerais da sessão:	
08/03/2023	- Estimular a capacidade de controlar movimentos voluntariamente;	
45 minutos	- Incentivar a tomada de decisões e capacidade de escolher;	
	- Estimular a cooperação entre as crianças.	
Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer”		
3 minutos		
Aquecimento	Jogo da estátua (nível 2)	
Duração	10 minutos	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar movimentos (parar, andar); - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar, saltar); - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Fazer escolhas e tomar decisões em conjunto (com o par). 	
Descrição	<p>As crianças deslocam-se pelo espaço enquanto a música toca.</p> <p>Quando a música para, as crianças ficam em <i>estátua</i>, quietas no local onde estão, até que recebam indicação de que se podem mover novamente (música retoma).</p> <p>O objetivo do jogo é ficar em <i>estátua</i> durante o tempo sem música.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As crianças realizam o jogo em pares, realizando todas as tarefas em conjunto. Assim, cada par: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Não se pode deslocar a andar (exemplos de alternativas: saltar, correr, a andar de lado, em bicos de pés, andar de costas, gatinhar). 1.2. Um par de cada vez dá a indicação de como os colegas se podem deslocar pelo espaço. 	
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em pares, com todas as crianças a participar ao mesmo tempo. - Delimitar o espaço do ginásio onde se joga, para a área de jogo não ser demasiado grande. - O adulto controla as paragens da música. 	


	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto é quem dá a indicação de quando não se podem descolar a andar. - O adulto escolhe aleatoriamente os pares que vão realizar a tarefa 1.2., garantindo que todos o fazem, pelo menos uma vez no jogo.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto não dá ideias de estratégias de jogo ou para alcançar o objetivo do jogo. - As crianças formam os pares e, em conjunto, escolhem a que velocidade a que se movimentam. - As crianças descobrem como parar e como conseguem ficar em <i>estátua</i> de forma eficaz, por mais tempo. - Cada par escolhe de que forma como se desloca pelo espaço de jogo, exceto na realização da variante 1.2.
Material	Coluna de som.
Parte fundamental 1º jogo	<p>Não pode cair (<i>nível 2</i>)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Respeitar a atuação dos colegas no jogo, esperando pela sua oportunidade de agir; - Promover a procura de estratégias para resolver problemas, escolhendo quais as opções a tomar; - Controlar movimentos de manipulação.
Descrição	<p>Um balão é lançado ao ar e as crianças não o podem deixar cair, dando toques no balão para que se mantenha no ar.</p> <p>O objetivo do jogo é manter o balão no ar o máximo tempo possível.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Jogar em pequenos grupos (2 ou 3 grupos, dependendo do número de participantes), com um balão cada grupo: <ol style="list-style-type: none"> Jogar com as mãos dadas, formando uma roda. O balão tem de ser mantido no ar e as crianças não podem largar as mãos dos colegas. Jogar com um balão, com os jogadores sentados. O balão tem de ser mantido no ar e os jogadores não se podem colocar de pé. Jogar em pares, com um balão cada par.
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Delimitar a área de jogo.


	<ul style="list-style-type: none"> - O balão só pode ser tocado, não agarrado. - Para lançar o balão ao ar podem ser usadas várias partes do corpo, não só as mãos. - Cada criança não pode dar mais do que três toques seguidos no balão. - Quando o balão cai ao chão, o jogo pode ser reiniciado, com a equipa no centro da sua área de jogo. - Os grupos e pares de jogo serão decididos pelas crianças.
Aspetos-chave	<p>- As crianças, ao jogarem, terão de identificar estratégias para lançar o balão para atingir o objetivo do jogo e coordenar a sua ação com o(s) colega(s), respeitando as regras. Cada criança decide como agir para contribuir para o objetivo do jogo.</p> <p>O adulto não interfere nesta identificação de estratégias de jogo das crianças.</p>
Material	Balões (em número igual a metade do total do grupo).
2º Jogo	<p>Futebol de paraquedas (nível 2)</p> 
Duração	12 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Respeitar a atuação dos colegas no jogo, esperando pela sua oportunidade de agir; - Encontrar estratégias para solucionar problemas, contribuindo para o objetivo da equipa; - Coordenar movimentos com os dos colegas de equipa e com o movimento do paraquedas.
Descrição	<p>O grupo de crianças, dividido em duas equipas, que seguram o mesmo paraquedas, vai marcar golo na baliza do adversário. Para isso cada equipa tem de agitar o paraquedas para fazer a bola mover-se até à baliza do adversário e para manter a bola afastada da sua baliza.</p> <p>O objetivo do jogo é marcar golo na baliza adversária.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jogar sentados, seguindo as regras anteriores. 2. Jogar com um balão em vez da bola.


Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com duas equipas. - As balizas estão assinaladas em dois pontos opostos do paraquedas. Quando a bola tocar na baliza é golo. - Os elementos de cada equipa podem vestir coletes de cores diferentes, para melhor identificação. - O jogo tem início quando todas as crianças se encontrarem em posição de jogo (a segurar o paraquedas), com o lançamento da bola para o centro do paraquedas.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças decidem a constituição das duas equipas. - O adulto não mostra como se pode fazer para marcar golo, apenas explica as regras do jogo. - As crianças de cada equipa necessitam colaborar e decidir como mover o paraquedas para marcar golo. - Cada criança terá de descobrir quais os movimentos que são mais eficazes para mover o paraquedas.
Material	<p>Paraquedas com balizas assinaladas.</p> <p>Bola leve.</p>
Retorno à calma	<p>Jogo do lençinho (<i>nível 2</i>)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher (sem ajuda ou orientação do adulto) onde colocar o lençinho e que tipo de descolamento fazer; - Coordenar e controlar movimentos (correr, parar, sentar), em conjunto com o par; - Realizar movimentos de deslocamentos; - Cooperar com os colegas.
Descrição	<p>O grupo de crianças senta-se no chão, em círculo, com as mãos atrás das costas.</p> <p>Uma criança está fora do círculo e tem um lençinho. Esta, enquanto o grupo canta a lengalenga “aqui vai o lenço, aqui fica o lenço”, corre em volta da roda e deixa cair o lenço atrás de um colega, à sua escolha, continuando a correr.</p>


	<p>A criança que tem o lenço atrás de si pega no lenço e corre em volta da roda, tentando apanhar quem deixou o lenço antes que este se sente no lugar que deixou vago.</p> <p>Se a criança for apanhada, vai para o centro da roda e o seu perseguidor vai jogar como descrito atrás.</p> <p>Se a criança que persegue não apanhar o colega o jogo continua seguindo a mesma regra.</p> <p>O objetivo do jogo é conseguir ocupar o lugar do colega a quem o jogador deixou o lenquinho.</p> <p>Variantes:</p> <p>1. Jogar em pares, sendo que serão duas crianças a deixar o lenço e duas e tentar apanhar quem o deixa cair. Os pares são formados antes de iniciar a jogada, de forma que as crianças consigam identificar cada par a que podem deixar o lenço. O lugar que deixam vago, tem de ser ocupado pelos dois elementos do par ao mesmo tempo. Os perseguidores têm de se deslocar juntos.</p> <p>1.1 As crianças não podem correr (alternativas: andar rápido, saltitar, andar com passos muito largos). A escolha do tipo de deslocamento é feita por cada par em jogo.</p> <p>1.2. Cada par que termina uma jogada (os que ocupam o lugar vago ou os que apanham os colegas) decide de que forma se vão deslocar os colegas na jogada seguinte.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em pares, com todas as crianças a participar ao mesmo tempo. - As crianças que forem para o centro da roda podem continuar envolvidas no jogo continuando a cantar a lengalenga.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Cada par tem de trabalhar em sintonia e cooperar, para encontrar estratégias de jogo. Cada um escolhe onde deixar o lenquinho e a melhor forma de conseguir ocupar o lugar na roda. - Na opção 1.1. o adulto não indica como as crianças se deslocam, apenas refere que não podem correr.
Material	Lenço de tecido


<p>Sessão nº 6 13/03/2023 45 minutos</p>	<p>Objetivos gerais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a responsabilidade das crianças pelas decisões tomadas; - Fomentar o respeito pelas regras estabelecidas; - Estimular a agilidade e rapidez das crianças na realização de deslocamentos. 	
<p>Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer” 3 minutos</p>		
<p>Aquecimento</p>	<p>Jogo da raposa (nível 2)</p>	
<p>Duração</p>	<p>10 minutos</p>	
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos de deslocamentos, com agilidade e rapidez; - Encontrar estratégias para alcançar um objetivo (manter a sua cauda até ao final do jogo); - Cooperar com os colegas para alcançar o objetivo da equipa, respeitando a atuação de cada um no jogo. 	
<p>Descrição</p>	<p>Cada criança representa uma <i>raposa</i>, usando uma <i>cauda</i> (pedaço de tecido, que prende nas calças, nas costas).</p> <p>As <i>raposas</i> deslocam-se pelo espaço de jogo, realizando diversos tipos de deslocamentos por indicação do adulto (exemplos: correr, correr com joelhos ao peito/calcanhares ao rabo, andar de lado/com passos de gigante/com passos de bebé/aos saltinhos).</p> <p>Enquanto se deslocam pelo espaço, as <i>raposas</i> tentam roubar as <i>caudas</i> dos colegas, evitando que roubem a sua.</p> <p>O jogo termina quando só uma <i>raposa</i> tiver cauda.</p> <p>O objetivo do jogo é evitar que roubem a sua <i>cauda</i> e apanhar as das outras <i>raposas</i>.</p> <p>Variante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das crianças não ter <i>cauda da raposa</i>, sendo o <i>caçador</i> e a única a perseguir os colegas. Quando consegue roubar uma <i>cauda da raposa</i>, troca de posição com o colega. 1.1. O <i>caçador</i> escolhe o tipo de deslocamento a realizar por todos durante a jogada. 	
<p>Regras / indicações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo. 	


	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira criança a ser o caçador é o chefe desse dia. - Delimitar a área de jogo; - Os jogadores mantêm-se sempre todos em jogo, ninguém é eliminado.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança deve encontrar e escolher estratégias de jogo, para perseguir, apanhar as <i>caudas</i> e fugir, de modo a alcançar o objetivo do jogo (manter a sua cauda). O adulto não dá ideias de estratégias. - Cada criança escolhe a velocidade a que se desloca. - Em parte do jogo, cada criança escolhe de que forma se desloca. - Na variante 1.1., uma criança (caçador) escolhe o tipo de deslocamento a utilizar por todos.
Material	Pedaços de tecido (em número igual ao número de crianças)
Parte fundamental 1º jogo	<p>Jogo do peixinho (nível 2)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos de deslocamentos, com agilidade e rapidez; - Cooperar com os colegas de equipa, para atingir um objetivo comum; - Participar na tomada de decisões da equipa; - Respeitar as decisões tomadas pela equipa; - Encontrar estratégias para alcançar o objetivo do jogo (capturar ou não ser capturado).
Descrição	<p>O grupo de crianças divide-se em duas equipas, os <i>peixinhos</i> e os <i>pescadores</i>.</p> <p>As que são <i>pescadores</i> formam uma roda, de pé, de mãos dadas, formando uma <i>rede de pesca</i>.</p> <p>As que são <i>peixinhos</i> atravessam a <i>rede</i>, tentando escapar quando os <i>pescadores</i> a fecharem (crianças baixam os braços até ao chão).</p> <p>A <i>rede</i> fecha ao sinal combinado entre os seus elementos, que os <i>peixinhos</i> desconhecem.</p> <p>Os <i>peixinhos</i> capturados integram a equipa dos <i>pescadores</i>.</p> <p>O jogo termina quando apenas um <i>peixinho</i> estiver em jogo.</p>


	<p>O objetivo do jogo é, para a equipa dos <i>peixinhos</i>, não ser capturado e, para a equipa dos <i>pescadores</i>, capturar os <i>peixinhos</i> o mais rápido que conseguirem.</p> <p>Variante:</p> <p>1. Os <i>pescadores</i> colocam-se em cima de uma linha traçada no chão, em vez da roda. Os <i>peixinhos</i> atravessam o espaço de um lado para o outro da <i>rede de pesca</i>. Cada <i>peixinho</i> apanhado fica na linha, passando a ser <i>pescador</i>.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - O sinal a combinar pelo grupo de <i>pescadores</i> para baixar a rede é escolhido antes do início do jogo e renovado a cada captura. - Jogo realizado por todo o grupo, dividido em duas equipas, elaboradas pelas crianças. - A equipa dos <i>pescadores</i> e dos <i>peixinhos</i> inicia o jogo com o mesmo número de elementos. - Após terminar o jogo, as equipas trocam de posição inicial (os <i>peixinhos</i> passam a <i>pescadores</i> e vice-versa) e o jogo é realizado novamente.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - A escolha do sinal (contar até quanto) para baixar a <i>rede</i> é feita pela equipa dos <i>pescadores</i>. O adulto pode auxiliar na contagem, se necessário. - Cada elemento da equipa dos <i>pescadores</i> terá de encontrar as melhores estratégias para baixar a <i>rede</i> rapidamente, após o sinal. - As crianças da equipa dos <i>pescadores</i> necessitam colaborar para capturar os <i>peixinhos</i>, comunicar entre si e seguir o que decidiram para baixar a sua <i>rede</i>.
Material	Fita ou giz para marcar o chão
2º Jogo	<p>Jogo dos arcos (nível 2)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar estratégias para resolver um problema; - Cooperar com os colegas, para resolver um problema e alcançar um objetivo comum; - Coordenar movimentos.


Descrição	<p>As crianças circulam em volta de uma roda de arcos, ao som de música. Quando a música para cada uma vai para dentro de um arco.</p> <p>A cada paragem da música um arco é retirado. Nas jogadas seguintes, quando as crianças têm de se colocar dentro dos arcos, podem ficar mais do que uma em cada arco.</p> <p>O objetivo do jogo é colocar-se dentro de um arco o mais rápido possível, quando a música para.</p> <p>Variantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jogar em pares (mãos dadas). Quando a música para não podem separar-se do seu par. 1.2. Jogar com os arcos espalhados pela área de jogo.
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em pares, com todas as crianças a participar ao mesmo tempo. - No início do jogo os arcos são em número igual ao dos participantes. - As crianças mantêm-se sempre todas em jogo, ninguém é eliminado. - O adulto controla as paragens da música. - Quando os arcos forem poucos, as crianças não necessitam colocar todo o corpo dentro do arco. - O jogo decorre até que o número de jogadores permita ir retirando arcos.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças não recebem orientação quanto à forma como se devem deslocar, optando cada uma ou cada par pelo tipo e velocidade do deslocamento que vai realizar. - Quando a música para cada par decide para dentro de que arco vai. - Quando os arcos forem em menor número do que os jogadores, as crianças encontram estratégias para que todas se coloquem dentro dos arcos. O adulto apenas indica que todos continuam em jogo e ninguém pode ficar de fora dos arcos.
Material	<p>Arcos, em número igual ao dos participantes.</p> <p>Coluna de som</p>
Retorno à calma	<p>Comboio dos arcos (nível 2)</p> 
Duração	12 minutos

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum; - Ajudar a equipa; - Encontrar estratégias para resolver um problema (passar o arco);
Descrição	<p>O grupo de crianças, dividido em duas equipas, forma dois comboios, com cada criança dentro de um arco.</p> <p>No final de cada comboio um arco fica vazio.</p> <p>A equipa tem de fazer passar o arco do final para a frente do comboio, de modo que todos possam avançar para o arco à sua frente. O comboio vai andando assim até chegar à meta.</p> <p>O objetivo do jogo é levar o comboio até à meta o mais rápido possível.</p> <p>Variante:</p> <p>1. Colocar obstáculos (exemplos: banco sueco, colchão, cadeira, mesa) no espaço entre os comboios e a meta. Cada equipa terá de escolher por onde levar o seu comboio, contornando os obstáculos.</p> 
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado com duas equipas, elaboradas pelas crianças. - Definir e apresentar a meta do jogo. - Colocar os comboios à mesma distância da meta, de frente para a mesma, e cada equipa orienta o percurso do seu comboio. - Os arcos podem ter tamanhos diferentes, não é necessário que tenham todos o mesmo diâmetro. Importa apenas que sejam de tamanhos iguais para as duas equipas. - Os obstáculos colocados no caminho têm que ser os mesmos para as duas equipas.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto não exemplifica ou sugere como as crianças podem passar o arco, sendo as crianças que, individualmente ou com o grupo, descobrem como podem passar o arco mais rapidamente para o colega da frente. - O percurso que cada comboio percorre até à meta e a forma de evitar/contornar os obstáculos é escolhida pela equipa.
Material	<p>Arcos (dois a mais em relação ao número de crianças em jogo)</p> <p>Objetos que sirvam de obstáculos (exemplo: banco sueco, colchões)</p>

Sessão nº 7	Objetivos gerais da sessão:
22/03/2023	- <i>Potenciar a capacidade de fazer escolhas;</i>
45 minutos	- <i>Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas;</i> - <i>Estimular o controlo e a coordenação de movimentos;</i>
Conversa inicial / acolhimento Cantar canção “jogar para crescer” 3 minutos	
Aquecimento	<p>Corrida das bolas (nível 2)</p> 
Duração	12 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar estratégias para resolver um problema (transportar/passar a bola); - Cooperar com os colegas, para resolver um problema e alcançar um objetivo comum; - Controlar movimentos de manipulação.
Descrição	<p>Cada criança deve atravessar a área de jogo, para alcançar a meta, transportando uma bola entre os joelhos.</p> <p>Se a bola cair o jogador tem de voltar ao início.</p> <p>O objetivo do jogo é alcançar a meta sem perder a bola, o mais rapidamente possível.</p> <p>Variante:</p> <p>1. Jogar com três equipas, cada uma com uma bola que tem de passar entre os seus elementos para conseguir avançar para alcançar a meta. Cada equipa forma um comboio e a bola é passada entre as crianças, da frente para o final e, quando chega à última criança, esta avança para a frente do comboio, fazendo avançar a equipa.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em equipas, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo e a meta. - As crianças escolhem as equipas.
Aspetos-chave	- As crianças, em equipa, encontram as estratégias para alcançar o objetivo do jogo (levar a bola até à meta), sem que o adulto interfira.

	<ul style="list-style-type: none"> - Cada equipa e cada elemento escolhem como passam a bola ao colega (exemplos: por cima da cabeça, virando-se de lado ou para trás, usando uma mão ou as duas mãos). - As crianças podem explorar e descobrir a relação do seu corpo com o objeto do jogo (bola), encontrando formas de responder ao desafio.
Material	Bolas (em número igual ao das equipas)
Parte fundamental 1º jogo	<p>O chão é lava (nível 2)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir que percurso fazer para chegar até à meta; - Escolher o tipo de deslocamento mais eficaz de acordo com o percurso escolhido; - Coordenar movimentos; - Cooperar com os colegas, para alcançar um objetivo comum.
Descrição	<p>As crianças têm de atravessar a área de jogo e, para isso, têm de usar os objetos e marcas existentes no piso, uma vez que não podem pisar o chão, pois o chão é lava.</p> <p>Se as crianças pisarem o chão têm de regressar à linha de partida.</p> <p>O objetivo do jogo é atravessar a área de jogo o mais rápido possível, sem pisar o chão.</p> <p>Variante:</p> <p>1. Jogar em equipas (4 elementos cada). Os elementos de cada equipa seguram uma corda/fita e têm de ir avançando sem a largar, coordenando-se para todos conseguirem avançar. Não têm de pôr todos os pés nas mesmas marcas, importa é que consigam avançar para atravessar o percurso.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em equipas, com todos a participar ao mesmo tempo. - No chão da área de jogo são colocados arcos, folhas de papel, outros materiais que as crianças possam pisar. - Assinalar a linha de partida e a meta.
Aspetos-chave	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças decidem, com a equipa, como se deslocam e o percurso que fazem para chegar até à meta;

	- As crianças necessitam colaborar e organizar-se para encontrar as estratégias em conjunto e ajudarem-se entre si para alcançarem o objetivo do jogo.
Material	Arcos, folhas de papel, fita cola, outros.
2º Jogo	<p>Cabra-cega (nível 2)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características individuais; - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar, saltar); - Encontrar estratégias para apanhar e para identificar os colegas.
Descrição	<p>As crianças deslocam-se pelo espaço, fugindo da <i>cabra-cega</i> (criança vendada), que as tenta apanhar.</p> <p>Quando a <i>cabra-cega</i> apanha uma criança, sem tirar a venda, tenta adivinhar quem é. Depois de adivinhar, trocam de posição.</p> <p>Antes de começar a tentar apanhar os colegas, a <i>cabra-cega</i> coloca a venda e gira sobre si mesma o número de vezes igual à sua idade.</p> <p>O objetivo do jogo é a <i>cabra-cega</i> identificar quem apanhou, reconhecendo algumas características dos colegas.</p> <p>Variante:</p> <p>1. A <i>cabra-cega</i> escolhe de que forma os outros jogadores se deslocam pelo espaço enquanto fogem.</p>
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo. - A primeira criança a fazer de <i>cabra-cega</i> será o chefe da turma desse dia. - O adulto ajuda a <i>cabra-cega</i> a girar.
Aspetos-chave	- O adulto não interfere no jogo orientando as crianças para fugir ou apanhar os colegas. São as crianças que, individualmente, decidem para onde e como fugir/apanhar os colegas de forma mais eficaz. Também não interfere na identificação da criança que é apanhada, é a criança que faz de <i>cabra-cega</i> que vai encontrar estratégias para o identificar tentar desvendar a identidade do colega.

Material	Venda ou lenço.
Retorno à calma	<p>Macaquinho do chinês (nível 2)</p> 
Duração	10 minutos
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar movimentos (correr, andar, parar); - Realizar movimentos de deslocamentos (correr, andar), com agilidade e rapidez; - Encontrar, individualmente, estratégias para alcançar o objetivo do jogo; - Cooperar com os colegas (par), para alcançar um objetivo comum.
Descrição	<p>Uma criança do grupo (<i>macaquinho do chinês</i>) coloca-se junto de uma parede, enquanto os restantes se colocam na linha de partida, na outra ponta da sala, de frente para essa parede.</p> <p>O <i>macaquinho do chinês</i> volta-se para a parede e diz em voz alta “1,2,3, <i>macaquinho do chinês</i>”, enquanto os restantes jogadores se deslocam para tentar chegar o mais próximo possível da parede do <i>macaquinho do chinês</i>.</p> <p>Terminando a contagem o <i>macaquinho do chinês</i> vira-se e todos os jogadores têm de ficar imóveis. Os que se mexerem voltam para a linha de partida, por indicação do <i>macaquinho do chinês</i>.</p> <p>Quando um jogador conseguir alcançar a parede, troca de posição com o <i>macaquinho do chinês</i>.</p> <p>O objetivo do jogo é chegar à parede do <i>macaquinho do chinês</i> o mais rápido possível.</p> <p>Variante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O <i>macaquinho do chinês</i> decide que forma os outros jogadores se deslocam durante o jogo. 1.2. Realizar o jogo em pares. Cada par dá as mãos e tem de se deslocar e ficar imóvel em conjunto, bem como desempenhar a função de <i>macaquinho do chinês</i> em conjunto.
Regras / indicações	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo realizado em grande grupo, com todos a participar ao mesmo tempo. - Delimitar a área de jogo e assinalar a linha de partida. - Os pares são formados pelas crianças.

Aspetos-chave	<p>- A primeira criança a ser o <i>macaquinho do chinês</i> será a que for o chefe da turma nesse dia.</p> <p>- A criança que faz de <i>macaquinho do chinês</i> escolhe a que velocidade conta, decidindo assim o tempo que dá aos seus colegas para tentar alcançar a sua parede. Da mesma forma, escolhe quanto tempo que as crianças têm de permanecer imóveis até retomar a contagem.</p> <p>- As crianças que tentam alcançar a parede do <i>macaquinho do chinês</i> decidem a que velocidade se deslocam para alcançar a parede o mais rápido possível.</p> <p>- O <i>macaquinho do chinês</i> escolhe de que forma os restantes jogadores se deslocam durante o jogo.</p> <p>- Cada criança encontra a melhor forma de ficar imóvel e assim permanecer, quando o <i>macaquinho do chinês</i> termina a contagem.</p>
Material	Sem material necessário.

Sessão nº 8	Objetivos gerais da sessão:
29/03/2023	- <i>Potenciar a capacidade de fazer escolhas;</i>
45 minutos	- <i>Fomentar a procura de estratégias para a resolução de problemas;</i>
	- <i>Estimular a capacidade de tomar decisões;</i>
	- <i>Promover o envolvimento e participação das crianças nas escolhas do grupo.</i>

CONVERSA INICIAL / ACOLHIMENTO

DURAÇÃO	15 minutos
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Momento securizante para as crianças, assinalando o início da sessão sempre da mesma forma; - Potenciar a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões individualmente, com contributo para o grupo; - Estimular a capacidade de resolução de problemas; - Utilizar estratégias para a tomada de decisões em grupo; - Promover a participação de todas as crianças na tomada de decisões e escolhas do grupo.
DESCRIÇÃO	<p>Para dar início à sessão, cantar com as crianças a canção “jogar para crescer”.</p> <p>Após uma breve conversa sobre o decorrer da sessão, recordando que a escolha dos jogos a realizar é feita pelas crianças, o adulto apresenta ao grupo a imagem representativa de cada jogo realizado nas sessões anteriores, indicando o nome de cada um.</p>  <p>Para a escolha dos 3 jogos a realizar, cada criança poderá escolher 1 jogo que gostaria de voltar a realizar.</p> <p>A escolha dos jogos será feita com recurso a uma tabela (“tabela das escolhas”), onde são assinaladas as escolhas de cada criança.</p>



Depois de todas as crianças fazerem a sua escolha, a tabela estará pronta a ser lida e com as crianças será feita a descoberta de quais os jogos que reúnem mais “votos”.

Os 3 jogos mais “votados” serão os realizados na sessão, sendo jogados pela ordem correspondente às preferências das crianças (o 1º jogo o mais “votado” e assim sucessivamente).

REGRAS / INDICAÇÕES

- As crianças preenchem a tabela das escolhas, uma de cada vez, usando um retângulo de papel, que colam no local correspondente à sua escolha. Se necessário, o adulto ajuda as crianças a identificar o local onde devem colar o seu retângulo, depois de mencionarem a sua escolha.



ASPETOS-CHAVE

- O adulto não sugere a que jogar, apenas recorda, com o grupo, os jogos já realizados.
 - As imagens dos jogos poderão servir de facilitador da escolha ou da indicação da escolha para as crianças que não o consigam verbalizar.

MATERIAL

Cartolina com a tabela para preencher com as escolhas das crianças; Retângulos de papel c/ fita cola; Imagens de cada jogo; Todo o material necessário para cada jogo (ver planos das sessões anteriores).

Aquecimento

Parte fundamental

Retorno à calma

Duração de cada jogo	10 minutos
Objetivos específicos	Os definidos no plano inicial de cada jogo escolhido.
Descrição	Para cada um dos jogos escolhidos, as crianças recordam as regras e objetivo do jogo. Depois de esclarecidas as dúvidas sobre cada jogo, o adulto dá início ao jogo, indicando as variantes a jogar.
Regras / indicações	A preparação de cada área de jogo apenas pode ser feita após a seleção dos jogos, pelo que importa ter todo o material necessário para todos os jogos, de modo a agilizar a preparação do espaço. A única tarefa de organização do espaço que poderá ser realizada com antecedência será a delimitação de linhas de partida e metas, uma vez que os espaços são iguais entre alguns jogos.
Aspetos-chave	O adulto ajuda as crianças a recordar as regras e objetivos dos jogos, se necessário.
Material	O indicado no plano inicial de cada jogo escolhido.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista realizada à Educadora de infância

Indique os seguintes dados de caracterização:

Profissão: Educadora de Infância

Formação/escolaridade: Licenciatura

Tempo de serviço na profissão: 28anos

Idade: 53 anos

Responda às seguintes questões:

1. Após a participação nas sessões práticas do projeto:

1.1 Verificou mudanças no comportamento das crianças, no que respeita à sua capacidade de fazer escolhas, individualmente ou com o grupo? Se sim, quais e como as consegue observar/identificar? Se não verificou mudanças, porque acha que não aconteceram?

R: Regra geral, as crianças tornaram-se mais confiantes nas suas escolhas. Houve evolução na seleção dos jogos de mesa e nas atividades que pretendem realizar onde, atualmente, não se observam hesitações.

1.2. Nas atividades e tarefas do dia a dia, realizadas no contexto escolar, verificou alterações na capacidade das crianças as realizarem sem ajuda? Se sim, quais?

R: As crianças tornaram-se mais autónomas na realização de jogos motores, onde gostam de fazer a seleção do jogo e por vezes acrescentar-lhes novas regras.

1.3. As crianças mostraram mais intenção de participar, por sua iniciativa, nas atividades escolares e tarefas diárias? Se sim, como percebe a autonomia das crianças a este nível?

R: Sim. A grande maioria das crianças toma a iniciativa de prestar auxílio tanto aos colegas como aos adultos nas diversas atividades do dia a dia (distribuição do leite, dispor

e arrumar os materiais, organizar jogos e livros, etc.) o que contribui para o reforço da sua autoestima. Revelam-se autónomas na realização destas tarefas.

1.4. Nas relações entre pares observou mais comportamentos de entreajuda? Consegue referir algum exemplo? Sente, por exemplo, que há mais brincadeiras onde se envolvem várias crianças e se ajudam e motivam entre si para que todos consigam participar e ter sucesso? Se sim, consegue exemplificar onde isto se observa?

R: Na relação entre pares tornou-se mais frequente existirem comportamentos de entreajuda, tais como: calçar, apertar sapatos, contribuir para a execução de jogos mais complexos, ceder espaço ou materiais, execução de determinada tarefa. Foi implementada recentemente uma brincadeira que ocorreu pela primeira vez de forma espontânea. Quando chega o momento de arrumar a Área da Casinha das Bonecas e a Área da Garagem o objetivo é verificar quem acaba primeiro, existindo já um grupo em cada um dos espaços. Existe incentivo, entreajuda e motivação para todos os elementos do mesmo grupo terem sucesso.

2. Qual a sua opinião sobre a forma como o tipo de atividades realizadas neste projeto contribui para a participação e inclusão de todas as crianças do grupo?

R: Tratando-se de jogos de grupo que incluem movimento, por vezes aliado à música (atividades da preferência das crianças), levam à motivação e empenho de todos participarem. São ainda jogos que para terem sucesso dependem da contribuição de todos os elementos, verificando-se que quando existe alguma desistência, logo alguns da mesma equipa, procedem ao incentivo para que a criança regresse rapidamente ao jogo.

2.1. E, no caso particular das crianças com necessidades específicas, qual a sua opinião acerca do contributo deste tipo de programa para a promoção da autonomia e inclusão das crianças? Consegue identificar algumas situações que tenha observado nas sessões práticas onde isto seja evidente?

R: No caso das crianças com necessidades específicas considero que este programa promove a autonomia e a inclusão das crianças pois proporciona-lhes atividades do seu agrado e na quais têm satisfação em participar. O jogo dos arcos, o dos balões, o do paraquedas foram exemplos onde todas as crianças participaram e levaram o jogo até ao fim, incluindo a criança que está diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo.

3. Em cada sessão as crianças avaliaram a satisfação pelos jogos realizados. Como conhecedora do grupo, qual a sua opinião sobre a satisfação global das crianças com o projeto?

R: As crianças manifestaram-se muito satisfeitas com a participação no projeto.

4. Considera que os programas de intervenção com jogos motores, como por exemplo o que foi implementado, têm potencial para a promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar? Porquê?

R: Considero que os programas que envolvam jogos motores, como o que foi implementado, têm potencial para a promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar, pelo facto de trabalharem a coordenação motora, de lhes permitirem tomar decisões e fazer opções, de trabalharem em grupo e de promoverem a sua auto estima.

Entrevista realizada à assistente operacional

Indique os seguintes dados de caracterização:

Profissão: Assistente operacional

Formação/escolaridade: 9ºano e formação acompanhante de crianças

Tempo de serviço na profissão: 25 anos

Idade: 45 anos

Responda às seguintes questões:

1. Após a participação nas sessões práticas do projeto:

1.1 Verificou mudanças no comportamento das crianças, no que respeita à sua capacidade de fazer escolhas, individualmente ou com o grupo? Se sim, quais e como as consegue observar/identificar? Se não verificou mudanças, porque acha que não aconteceram?

R: Sim, nota-se que as crianças estão com mais espírito de equipa e interessadas. Elas fazem jogos responsabilizando-se e orientando a atividade(jogo) de forma empenhada sem excluir nenhum colega e sem querer ajuda do adulto.

1.2. Nas atividades e tarefas do dia a dia, realizadas no contexto escolar, verificou alterações na capacidade das crianças as realizarem sem ajuda? Se sim, quais?

R: Sim, estão mais autónomas e confiantes em relação à escolha dos jogos e na finalização dos mesmos.

1.3. As crianças mostraram mais intenção de participar, por sua iniciativa, nas atividades escolares e tarefas diárias? Se sim, como percebe a autonomia das crianças a este nível?

R: Sim, algumas das vezes antes que lhe seja pedido para realizar a tarefa elas têm a iniciativa e pedem ao adulto para que seja feita, mostrando interesse e querendo colaborar e participar.

1.4. Nas relações entre pares observou mais comportamentos de entreajuda? Consegue referir algum exemplo? Sente, por exemplo, que há mais brincadeiras onde se envolvem várias crianças e se ajudam e motivam entre si para que todos consigam participar e ter sucesso? Se sim, consegue exemplificar onde isto se observa?

R: Sim, nos jogos de construção as crianças juntam-se, trocam ideias e organizam-se de forma a poder realizá-las como as imaginaram.

Sinto que nas brincadeiras de rua as crianças manifestam mais interesse em fazer alguns dos jogos feitos nas sessões, procurando os colegas e amigos de outras salas para participarem e brincarem juntos explicando-lhe as regras.

2. Qual a sua opinião sobre a forma como o tipo de atividades realizadas neste projeto contribui para a participação e inclusão de todas as crianças do grupo?

R: As atividades foram importantes, despertavam a curiosidade das crianças e eram realizadas de forma a que tivessem a liberdade de escolher os seus pares ou formarem equipas onde todos participavam com entusiasmo.

2.1. E, no caso particular das crianças com necessidades específicas, qual a sua opinião acerca do contributo deste tipo de programa para a promoção da autonomia e inclusão das crianças? Consegue identificar algumas situações que tenha observado nas sessões práticas onde isto seja evidente?

R: Acho muito importante este tipo de programa, ajuda as crianças com necessidades a interagir mais. Em alguns dos jogos proporcionou momentos de alegria e prazer, compartilhados com os outros colegas.

No jogo do comboio com arcos a criança percebeu o jogo respeitando o tempo de espera até a chegada do arco para poder colocar no chão e saltar finalizando a atividade com entusiasmo.

3. Em cada sessão as crianças avaliaram a satisfação pelos jogos realizados. Como conhecedora do grupo, qual a sua opinião sobre a satisfação global das crianças com o projeto?

R: As crianças gostaram muito do projeto, mostravam interesse em participar, andavam entusiasmadas, felizes e ansiosas pela chegada da nova sessão.

4. Considera que os programas de intervenção com jogos motores, como por exemplo o que foi implementado, têm potencial para a promoção da autonomia das crianças em idade pré-escolar? Porquê?

R: Sim, porque encoraja as crianças a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades. São criadas situações que despertam a curiosidade e desenvolvem a sua capacidade de pensar e agir.

Através dos diferentes jogos, desenvolveram a capacidade de equilíbrio e ganharam confiança em si próprias.